magister
Formación del profesorado

LA INTERVENCIÓN CON ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

Másteres - Grados - Menciones - Oposciones - Cursos

www.magister.es info@magister.es 912.986.418

PROHIBIDA TODA REPRODUCCIÓN

RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

Copyright MELC, S.A., 2024

Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el art. 534-bis del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeren, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

DATOS DEL CURSO

DESTINATARIOS

- Profesores de Educación Infantil y Primaria de todas las especialidades.
- Profesores de Educación Secundaria de todas las especialidades.
- Profesores Especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional.
- Profesores universitarios.
- Personas interesadas en la docencia.

MODALIDAD

- 100 % a distancia. Metodología on-line.

DIRECCIONES DE LOS CENTROS DE REFERENCIA

MAGISTER. Gta. Cuatro Caminos 6, 28020, Madrid. Teléfono: 912 98 64 18

TAREAS QUE SE EVALUARÁN EN EL CURSO

Para superar el curso se puede optar por:

- Realizar los test de evaluación que aparecen en la plataforma superando más del 60% de la nota. Los test o cuestiones de autoevaluación representan una forma cómoda y rápida de valorar la correcta asimilación de los conocimientos.
- Realizar, al menos, una de las tareas de desarrollo que encontrarás en el curso. Cada tarea será evaluada como APTO o NO APTO y adicionalmente se darán unos comentarios escritos por parte del tutor. Podrá aparecer una calificación numérica donde el 100% sería la máxima puntuación.

© MELC S.A.

INTRODUCCIÓN 5

MÓDULO I: EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) 7

1.1. Evolución del concepto 7
1.2. Características generales del Trastorno del Espectro del Autismo 12
1.3. Alteraciones en los ámbitos del desarrollo 14
1.4. Alteraciones conductuales 20
1.5. Epidemiología del Trastorno del Espectro del Autismo 21
1.6. Etiología del Trastorno del Espectro del Autismo 23

MÓDULO II: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) 26

2.1. Importancia de una identificación de necesidades tempranas 26
2.2. Aspectos a evaluar 30
2.3. Métodos e instrumentos de evaluación 34
2.4. Las necesidades educativas especiales más frecuentes en este alumnado 39

MÓDULO III. INTERVENCIÓN CON ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) 42

3.1. Intervención general en el ámbito educativo 44
3.2. Áreas de intervención 46
3.3. Aspectos a tener en cuenta en la planificación de las intervenciones con este alumnado 48
3.4. Organización de los recursos 50
3.5. Modelos específicos de intervención: la Teoría de la Mente 59
3.6. La metodología TEACCH 67
3.7. Asesoramiento a familias de alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo 74

MÓDULO IV: ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) 79

4.1. Consideraciones generales para la elaboración de las programaciones de aula 79
4.2. Organización y funcionamiento de un aula específica 86
4.3. La respuesta educativa en Educación Infantil 90
4.4. La respuesta educativa en Educación Primaria 98

© MELC S.A.

4.5. La respuesta educativa en Educación Secundaria 104
4.6. Finalidades educativas para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo 106

CONCLUSIÓN 109

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 110

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN 114

TAREAS.....119

© MELC S.A.

INTRODUCCIÓN

La educación del alumnado con necesidades educativas especiales es uno de los retos más importantes de cualquier sistema educativo. La atención educativa de toda la población y de aquellos alumnos que presentan importantes trastornos en una escuela integradora y abierta a la diversidad que promueve el mayor grado posible de desarrollo de cada uno de los alumnos, es un indicador de calidad del sistema educativo.

La Constitución Española de 1978 define en sus artículos 14 y 27 la Educación Básica como un derecho y un deber universal y gratuito. Esto supone que todos los niños entre 6 y 16 años, sea cual sea su situación, deben estar escolarizados. Así, el sistema educativo español se organiza para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando estas son específicas o especiales, estableciendo que, en esa circunstancia, la atención del alumnado debe hacerse en base a los principios de normalización e inclusión. Esto implica un establecimiento de medidas que permitan hacer realidad tales principios en la escuela ordinaria, velando, a su vez, porque todos y cada uno de los alumnos alcancen el mayor desarrollo personal que sus capacidades posibiliten.

La alusión al concepto de Necesidades Educativas Especiales hace referencia a que todos los niños necesitan acciones programadas para el desarrollo de sus capacidades y que, en ocasiones, estas acciones serán especiales y requerirán de la adaptación en base a condiciones personales y/o sociales. Este concepto sitúa individualmente a cada niño en un continuo, fruto de la interacción entre su situación personal y el medio educativo en el que se desarrolla, en un momento determinado de su evolución.

Las necesidades educativas especiales de un alumno serán relativas, en función de cómo se articule su relación con el medio familiar y educativo, y cambiantes a lo largo del tiempo, de ahí que no estén determinadas exclusivamente por la existencia de una discapacidad.

En el sistema educativo de atención al alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales aquellos que presentan Trastorno del Espectro del Autismo requieren de una intervención más especializada en base a que sus necesidades van a estar asociadas a aspectos relacionados con la comunicación y la relación social, requiriendo de diferentes intervenciones llevadas a cabo por distintos especialistas.

© MELC S.A.

Las distintas comunidades autónomas están llevando a cabo diferentes proyectos para ajustar la respuesta educativa a estos alumnos por la especificidad de sus necesidades y recursos necesarios.

A lo largo de los diferentes módulos vamos a desarrollar el marco conceptual y legal en el que se desarrolla la intervención con estos alumnos, concretando cuales son las existentes a lo largo de las distintas etapas educativas.

© MELC S.A.

MÓDULO I: EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA)

A lo largo de este bloque vamos a concretar el concepto de **Trastorno del Espectro del Autismo**, haciendo un recorrido histórico sobre la evolución del concepto de autismo. A continuación, ofreceremos una revisión sobre estos trastornos desde la última versión del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA). Por último, destacaremos los aspectos diferenciales que pueden darse en el desarrollo en estos alumnos, así como datos sobre epidemiología y etiología del Trastorno del Espectro del Autismo.

1.1. Evolución del concepto

La palabra autismo, del griego *auto-* "propio, uno mismo", fue utilizada por primera vez por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler en 1912 para describir el alejamiento del mundo exterior que observó en las esquizofrenias de los adultos.

L. Kanner y H. Asperger describieron unos cuadros clínicos que hoy se incluyen en el denominado Trastorno del Espectro del Autismo.

En 1943, Leo Kanner definía por primera vez el síndrome autista. Describió once casos (ocho niños y tres niñas) que, con independencia de sus diferencias individuales, presentaban una serie de características comunes concretándose la incapacidad para relacionarse de forma normal con personas y situaciones. El autor amplía las características de este rasgo básico con expresiones literales de los padres referidas a los hijos afectados, como que son más felices cuando están solos o que se comportan como si la gente no estuviera presente.

Aparte de esta grave dificultad para establecer relaciones interpersonales con el mundo exterior en general, Leo Kanner da una relevancia especial a las alteraciones del lenguaje. De los once niños que constituyeron la muestra inicial, ocho desarrollaron el lenguaje, pero en ningún caso la intención comunicativa y se presentaba con carácter memorístico y repetitivo. La ecolalia inmediata y diferida estaba presente en todos los casos. También es notable la dificultad para generalizar más allá de la situación concreta de aprendizaje inicial y la utilización inadecuada de las palabras. En cambio, la fonética parecía conservada.

Otro síntoma fundamental que establecía Kanner como característico del síndrome autista fue un deseo ansioso y obsesivo de mantener la invariabilidad. Para Kanner, este rasgo se expresaba en

© MELC S.A.

múltiples conductas de estos once casos: en sus actividades, que son repetitivas y monótonas, o en la desesperación que puede provocar en el niño cualquier cambio de rutina, secuencia de acciones, situación del mobiliario u objetos, etc. El autor interpreta esta característica como una consecuencia de este deseo de invariabilidad, ya que sus actividades espontáneas son muy restringidas.

Kanner establece, además, una referencia al nivel cognitivo de estos once niños y afirma que manifiestan ciertos rasgos de inteligencia, como una excelente memoria mecánica o en la realización de actividades manipulativas. Aparte, afirma que estos niños presentan torpeza en la marcha y en la motricidad gruesa, pero que todos ellos poseen una excelente motricidad fina. Se les describe como físicamente normales, aunque se añade que cinco de ellos tienen un cráneo relativamente aumentado. Todos, excepto uno de ellos, presentaron electroencefalogramas normales.

La descripción de estos once casos termina con una referencia a los padres. Kanner dice que todos son extremadamente inteligentes, que la mayoría de ellos realizaron estudios universitarios y que las profesiones liberales son las más abundantes entre ellos. Añade, además, que en una alta proporción se trata de individuos poco afectuosos, más interesados en temas científicos o artísticos que en las propias personas. Para el autor, lo más importante es interpretar en qué medida estos rasgos han podido influir en las anomalías de los hijos, pero concluye diciendo que el hecho de que el inicio de las alteraciones sea tan precoz parece descartar una atribución exclusiva a este factor.

Esta descripción ofrecida por Leo Kanner se concreta en una serie de alteraciones comunes en la población objeto de estudio que podrían resumirse en las siguientes dimensiones del comportamiento:

- *Relaciones sociales*. Kanner destacaba como rasgo fundamental del autismo la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones.

- *La comunicación y el lenguaje*. Subrayaba como segunda característica la existencia de un amplio conjunto de deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje, describiendo alteraciones como la ecolalia, la tendencia a comprender de forma literal y la propensión a invertir los pronombres personales. Señalaba, igualmente, la ausencia de lenguaje en algunos niños con autismo y un uso extraño en los que lo poseían.

© MELC S.A.

- *La insistencia en la varianza del ambiente.* Es decir, la inflexibilidad. Esta característica hacía referencia a la insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios, en repetir una gama limitada de actividades ritualizadas, de juegos repetitivos y estereotipados, escasamente flexibles y poco imaginativos. En definitiva, describía una falta de flexibilidad mental y comportamental.

A pesar de que este escrito de Kanner supuso la primera descripción formal de lo que hoy conocemos como trastorno del espectro del autismo y su consideración como síndrome, los casos que describe no son los primeros con este tipo de alteraciones, puesto que existen descripciones anteriores a 1943 y referidos a niños con comportamientos anormales que, por sus características, hacen albergar pocas dudas acerca del autismo. Los casos quizá más conocidos son los del niño salvaje de Aveyron y el de Kaspar Hauser, pero existen referencias de muchos otros, como los niños lobos de Hesse o los niños osos de Lituania. Por este motivo, el mérito de Kanner consistió en percibir unas características comunes en una serie de sujetos con trastornos muy diversos.

Un año más tarde a las publicaciones de L. Kanner, Hans Asperger publicó un trabajo en el que mostraba una serie de casos que compartían los rasgos descritos por Kanner, aunque los niveles cognitivos eran normales e incluso significativamente superiores a la media. Pero el artículo de Asperger se difundió poco, seguramente porque estaba escrito en alemán y porque fue publicado en Europa durante la Segunda Guerra Mundial.

Años después, la alteración que Asperger denominó psicopatía autística pasó a conocerse con el nombre de Síndrome de Asperger y sirvió para denominar a las personas con autismo de alto rendimiento.

Asperger mantiene que el trastorno fundamental del síndrome lo constituyen las limitaciones de sus relaciones sociales, dando mucha relevancia a la dificultad que presentan estos sujetos para expresar y comprender sentimientos, y afirma que un aspecto crucial para entender su personalidad es el de la profunda discrepancia entre sus niveles intelectuales y afectivos, entre sus capacidades cognitivas normales y sus notables déficits en relación a los impulsos e instintos. Con respecto a la etiología, Asperger se inclina por factores genéticos y, a diferencia de Kanner, no menciona variables psicógenas.

En 1984, Rutter definió el autismo como "un síndrome de conducta" y destacó tres grandes grupos de síntomas que aparecen en la mayoría de los sujetos diagnosticados como autistas:

© MELC S.A.

- Incapacidad profunda y general para establecer relaciones sociales.
- Alteraciones del lenguaje y de las pautas prelingüísticas.
- Fenómenos ritualistas o compulsivos, es decir, "insistencia en la identidad".

Además, los movimientos repetitivos y estereotipados (especialmente manierismos de manos y dedos), la poca capacidad de atención, las conductas autolesivas y el retraso en el control de esfínteres son también comunes a los niños con autismo, pero estos síntomas no ocurren en toda la población. Rutter consideró que la edad de comienzo es anterior a los 30 meses. Estas observaciones confirman y amplían los criterios originales de Kanner.

En 1987, el DSM-3 de la APA incluye el autismo en la categoría de "trastornos profundos del desarrollo". Y así, entiende que el autismo:

a) Afecta a múltiples funciones (a diferencia de trastornos específicos como la afasia/disfasia receptiva).

b) Se altera cualitativamente el desarrollo, no solo se retrasa.

A partir de las investigaciones de Lorna Wing y Judith Gould publicadas en 1979, se comienza a hablar de espectro del autismo para referirse a las distintas formas en que este trastorno puede aparecer en la población afectada. Efectivamente, estas autoras recogen que las disfunciones psicológicas que subyacen en el autismo se pueden manifestar de muchos modos distintos y suponen un continuo que va mucho más allá de los límites del Síndrome de Kanner. Desarrollan entonces el concepto de espectro del autismo, basado en una triada de alteraciones: interacción social, comunicación e imaginación (L. Wing y D. Potter, 2002).

A principios del siglo XXI, la interpretación más utilizada fue la ofrecida por el DSM-4-TR (texto revisado, 2000) que entendió que el autismo era un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), el más característico y más estudiado.

Su diagnóstico se reducía a la existencia de un considerable deterioro en estos tres campos de actividad específica:

- Habilidades para la interacción social.
- Habilidades para la comunicación.
- Presencia de comportamientos, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados.

© MELC S.A.

Además del trastorno autista, se identificaban otros trastornos generalizados del desarrollo, de menor incidencia en la población, que basándonos en el DSM-4-TR se caracterizaban como sintetizamos a continuación:

- Trastorno de Rett, que afecta casi exclusivamente al sexo femenino, y se caracteriza por un desarrollo aparentemente normal en todos los ámbitos hasta los cinco meses de edad, seguido de la aparición de desaceleración del crecimiento craneal, pérdida de habilidades motrices manuales previamente adquiridas y manifestación de movimientos estereotipados manuales, mala coordinación de la marcha y movimientos del tronco, y afectación grave del desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo.
- Trastorno de Asperger, que afecta en mucha mayor proporción a los varones, y que presenta características muy similares al autismo, diferenciándose ambos en el desarrollo lingüístico, en el desarrollo cognitivo y en las conductas de exploración del entorno, no afectados en este caso (y sí en el autista).
- Trastorno desintegrativo infantil (antes, Síndrome de Heller), cuyos afectados presentan un desarrollo normal durante los primeros dos años, seguido de pérdida significativa, antes de los diez años, de habilidades del lenguaje, sociales, de control intestinal y vesical, lúdicas y motoras previamente adquiridas. Además, esta pérdida se asocia con alteraciones cualitativas en la interacción social, en la comunicación y en los patrones de intereses y conductas.

En la actualidad, el DSM-5 incluye el autismo bajo el epígrafe Trastorno del Espectro del Autismo y engloba el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) dentro de los Trastornos del neurodesarrollo, incluido en el grupo de las afecciones con inicio en el período del desarrollo.

Otro cambio sustancial con el DSM-5 respecto al DSM-4-TR es pasar de tres dominios sintomáticos a dos:

- Comportamientos, intereses y actividades repetitivos y restringidos
- Alteraciones sociales combinadas con alteraciones en la comunicación.

Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. Estos trastornos suelen ponerse de manifiesto durante los primeros años de vida y suelen cursar con algún grado de retraso mental. Por otra parte, algunas alteraciones como las cromosomopatías, infecciones congénitas, anomalías estructurales del

© MELC S.A.

sistema nervioso central pueden cursar con sintomatología propia de los trastornos generalizados del desarrollo asociada.

Esta variedad de formas en que se manifiestan las dificultades mentales que caracterizan a los niños con Trastorno del Espectro del Autismo, es una de las principales dificultades que los profesionales de la educación tienen a la hora de intervenir con este colectivo de alumnos con sintomatologías tan diferentes entre sí.

1.2. Características generales del Trastorno del Espectro del Autismo

El DSM-5 identifica la existencia de los siguientes indicadores que permitirán el diagnóstico del Trastorno del Espectro del Autismo:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente:

    - Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

    - Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

    - Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos).

© MELC S.A.

Trastorno del espectro del autismo:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad.

En todos los parámetros la gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

Diferenciando tres niveles de gravedad:

- **Nivel 1:** necesita ayuda: dificultad para iniciar interacciones sociales y así como respuestas atípicas a las mismas, así como comportamiento inflexible que interfiere en uno o más contextos.

© MELC S.A.

- **Nivel 2:** necesita ayuda notable: manifiestan deficiencias notables en las actitudes de comunicación social, verbal y no verbal, emiten frases sencillas cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos, así como ansiedad para hacer frente a los cambios y situaciones.

- **Nivel 3**: necesita ayuda muy notable: personas con pocas palabras inteligibles así como extrema dificultad y ansiedad excesiva para hacer frente a los cambios y situaciones.

1.3. Alteraciones en los ámbitos del desarrollo

Existen determinadas conductas funcionales que tiene gran importancia en el desarrollo de los alumnos que presentan el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) como son las conductas asociadas al juego funcional y simbólico, la imitación y el empleo de gestos o vocalizaciones con intención comunicativa. En muchas ocasiones estas conductas se adquieren de forma tardía y otras veces no llegan a adquirirlas nunca. Con frecuencia presentan también alteraciones en la alimentación y el sueño, miedo anormal a personas o lugares extraños, excitabilidad exagerada y difícil de controlar, conductas de pánico sin causa aparente o tendencia a evitar e ignorar a los adultos y sus iguales, entre otros.

En muchas ocasiones el niño con TEA suele presentar gran resistencia a los cambios por pequeños que estos sean, dificultades en la modificación de sus rutinas habituales, reaccionando con rabietas intensas.

En ocasiones aparecen autoagresiones: el niño se golpea a sí mismo sobre todo cuando está frustrado o excitado. Muchos presentan estereotipias como balanceos constantes, aleteos de manos y dedos. Suelen fascinarse con estímulos del entorno nimios. Muchos dan respuestas perceptivas paradójicas ante los estímulos: parecen no escuchar los ruidos más extensos y les molestan los más inapreciables.

Las características que identifican el Trastorno del Espectro del Autismo pueden darse de forma más o menos acusada o intensa según cada alumno. Considerando las distintas áreas del desarrollo, las características más destacadas son las siguientes:

- La presencia de comportamientos, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados hacen referencia a que suelen mostrar rigidez para realizar cambios en las actividades y manifiestan un alto grado de ansiedad cuando estos cambios se producen,

© MELC S.A.

pueden llegar a ser inflexibles en las rutinas diarias; aparecen manierismos motores, como aleteo de manos o retorcimiento de dedos; el interés por determinados objetos y por los detalles de estos es inusual.

- La dificultad o incapacidad para desarrollar habilidades sociales, supone una dificultad en el uso de comportamientos no verbales, como son el contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social. Dificultades para compartir intereses, disfrutes y logros. Incapacidad para desarrollar relación con iguales. Falta de reciprocidad social. Además, presentan alteraciones en las habilidades comunicativas que se refieren a las dificultades en el desarrollo del lenguaje o la no aparición de este. Cuando el lenguaje existe, el habla es monocorde, no hay entonación, se dan ecolalias y confusión en el uso del tu y yo, además de una comprensión literal del lenguaje, la mímica está ausente; cuando señalan lo hacen para expresar una necesidad y no como signo de compartir algo; el juego carece del aspecto simbólico; tienen dificultades en ponerse en el lugar del otro, comprender lo que piensan los demás, lo que les impide saber por qué hacen las cosas.

Al igual que existen carencias y dificultades en sus habilidades, comportamientos e intereses, también pueden darse casos en que ciertas capacidades no estén afectadas. Algunos autores han llamado a estas capacidades conservadas islotes de competencia que son áreas en las que el alumno muestra una capacidad normal o incluso más alta de lo que podría esperarse por su edad. Por ejemplo, no es infrecuente encontrar una memoria muy desarrollara, dibujos muy pormenorizados en sus detalles, una gran habilidad para la música o cierta facilidad para las operaciones matemáticas.

El desarrollo emocional de este tipo de alumnos es complejo y no siempre se ha acertado en las descripciones. En muchos casos ha sido necesaria la ayuda de los propios sujetos cuando, ya adultos, han dado a conocer sus experiencias, como en el caso de Birger Sellin o Temple Grandin. A través de ellos se conoce como son sus sentimientos y emociones y también las dificultades que tienen para poder expresarlas.

Alteraciones en el desarrollo motor:

- Algunos niños con TEA poseen una buena coordinación motora mientras otros manifiestan hipotonía.

© MELC S.A.

- Pueden aparecer déficits motores leves con poca probabilidad de alteraciones motoras graves.
- Presentan frecuentemente estereotipias, como el retorcimiento de manos y dedos, frotarse las manos en los ojos, dar vueltas sobre sí mismo, balancearse e incluso pueden llegar a autolesionarse.
- Algunos aspectos de la conducta motriz son propios del rasgo autista como la repetición de determinados movimientos una y otra vez.
- Alcanzan los hitos evolutivos propios a la misma edad que los demás niños, aunque en algunos casos puede haber un ligero retraso psicomotor.
- Junto a síntomas de hiperactividad y déficit atencional se registra una falta de iniciativa total.
- El desarrollo de la motricidad gruesa y de la habilidad para usar movimientos coordinados y finos en ambas manos puede llegar a ser adecuada lo que en combinación con unas buenas capacidades cognitivas pueden explicar la gran habilidad que demuestran, algunos de ellos, con las tareas visoespaciales.
- La conducta motriz no persigue ningún fin determinado o comprensible para el adulto. Son muy características las anomalías posturales y la conducta motora estereotipada.

Alteraciones en el desarrollo perceptivo:

- Manifiestan reacciones extrañas ante las experiencias sensoriales, parecen no oír ruidos, no percibir olores, no sentir el contacto con otras personas u objetos, aunque a veces sí reacciona ante diversos estímulos sensoriales.
- Prestan poca atención o ninguna hacia la estimulación externa, prefiriendo la autoestimulación.
- Suelen presentar lo que se denomina atención en túnel, un tipo de atención muy focalizada.
- No prestan atención a las personas que están a su alrededor.
- No son capaces de reconocer situaciones que entrañan peligro.
- Las experiencias más repetitivas son las que son más atractivas para ellos.

© MELC S.A.

- Responden mejor a estímulos visuales que auditivos y tienen una gran memoria visual.
- Le interesan los objetos y eventos que le causan satisfacción inmediata.
- En algunos casos pueden estar atentos a los detalles del entorno, pero sin poder interpretar los significados abstractos de las cosas.
- Algunos sonidos pueden hacerles disparar una alegría incontrolable ensimismándose en la audición de ciertos tipos de música.
- Algunos ruidos "insignificantes" (caída de agua en la bañera, un trozo de papel adhesivo que se arranca, etc.) pueden producirles verdadero temor.
- La sensación de tocar diferentes superficies con los pies descalzos suele resultar de gran interés para ellos sintiendo probablemente sensaciones placenteras difíciles de comprender para nosotros.
- También pueden mostrar interés por sensaciones olfativas oliendo a personas u objetos.
- El umbral del dolor es muy alto por lo que no suelen quejarse tras sufrir accidentes, caídas o estar enfermos.
- En las habilidades visoespaciales parecen recordar bien la posición de los objetos y tienen una buena capacidad para realizar construcciones y puzzles.

Alteraciones en el desarrollo cognitivo:

- Las capacidades cognitivas varían desde casos que presentan deficiencia mental profunda hasta casos con capacidades cognitivas superiores a la media. Alrededor de un 40% de los niños con TEA tienen un cociente intelectual (CI) por debajo de 50 (retraso moderado, severo y profundo). Un 30% estaría alrededor de 70 (retraso ligero). En las escalas WISC, los resultados en área manipulativa son superiores a los de la escala verbal.
- No aprovechan sus experiencias anteriores para comprender la situación actual y prever futuras experiencias.
- Presentan dificultades en la comprensión del lenguaje.
- La atención se encuentra muy dispersa o contrariamente es muy selectiva para áreas de interés muy concretas (partes de objetos con los que realizan alguna manipulación

© MELC S.A.

improductiva y de forma reiterada). A pesar de ello suelen estar atentos a los detalles del entorno, pero sin poder interpretar los significados más abstractos de las cosas.

- Existen unas capacidades especialmente elevadas en cuanto a memorización, y aptitudes visoespaciales, no obstante, la memoria, funciona de forma irregular en sus rendimientos viéndose muy influenciada también por el interés que pueda despertar en el niño la actividad concreta.
- Presentan mucha dificultad para ponerse en el lugar del otro: imaginar cómo sienten, como piensan. En definitiva, carecen de capacidad empática.
- Presentan dificultades para comprender el comportamiento de los demás.
- No suelen ser conscientes de sus necesidades.
- En algunas ocasiones presentan habilidades espaciales superiores en determinadas áreas.
- La claridad de su conciencia se encuentra muy limitada e interferida por las graves carencias que afectan al resto de las funciones psíquicas, sobre todo en las áreas cognitivas.

Alteraciones en el desarrollo socioafectivo:

- Suelen presentar ausencia en las relaciones sociales con las demás personas.
- Muchas dificultades en la capacidad de imitación.
- No tienden a señalar los objetos que quieren.
- No buscan el contacto corporal con los demás.
- No piden ayuda cuando lo necesitan.
- Es poco frecuente la interacción con los adultos y con sus iguales. Por regla general hay rechazo a jugar con otros iguales y al establecimiento de relaciones sociales.
- Presentan muchas dificultades en el juego tanto en el funcional como en el simbólico.
- Manifiestan aversión ante los cambios en sus rutinas, en el orden de los objetos, inquietándose ante los cambios.
- No suele presentar sonrisa social.
- Muchas dificultades para expresar y percibir sentimientos propios y ajenos.

© MELC S.A.

- Mucha angustia ante los cambios, fracasos o frustraciones.
- La mayoría de los niños tienden a evitar el contacto ocular demostrando poco interés por la voz humana.
- No demuestran interés por la voz humana y parecen indiferentes al afecto no mostrando signos externos emocionales.
- La ausencia de miedo ante peligros reales o imaginarios suele estar presente lo que unido a un alto umbral de dolor hace de estos niños muy vulnerables a sufrir accidentes de todo tipo.
- Dificultad para establecer relaciones empáticas.

Alteraciones en el desarrollo comunicativo-lingüístico:

- Aproximadamente la mitad de los niños con Trastorno del Espectro del Autismo no adquieren un lenguaje funcional y los que lo adquieren lo hacen de forma diferente al resto de los niños. Un aspecto fundamental es la existencia de un déficit cognitivo básico asociado a dificultades concretas en el área del lenguaje y en habilidades relacionadas con el lenguaje. Cuanto más limitado sea el lenguaje a la edad de 5 o 6 años más desfavorable es el pronóstico para su futuro desarrollo.
- Un niño con Trastorno del Espectro del Autismo tiende a señalar los objetos que quiere, pero sin intención de comunicar nada. Gran parte de la comunicación temprana entre padres y niños surge del interés compartido por cosas que ocurren a su alrededor, pero a diferencia del resto, el niño con TEA no invita al adulto a compartir sus intereses. Está interesado en objetos y eventos por las sensaciones inmediatas que le proporcionan. No está interesado en compartir las sensaciones y experiencias con los demás. Por ello, suele no prestar atención a las personas que están a su alrededor.
- Podemos afirmar que el lenguaje que desarrolla un niño con Trastorno del Espectro del Autismo es muy diferente al que desarrollan el resto de niños, tanto en el contenido como en la manera que lo utiliza. Algunos de estos niños desarrollan el lenguaje en base a lo que oyen. En otros casos avanzan y desarrollan el lenguaje de forma más o menos espontánea. Este lenguaje espontáneo a menudo muestra una gran inmadurez, pero a diferencia de lo que ocurre en el resto de niños el desarrollo es más lento y, en algunos aspectos, se estanca.

© MELC S.A.

- Uno de los fallos más frecuentes que comenten los niños con TEA es la incorrecta utilización del pronombre personal.
- Las alteraciones del lenguaje son uno de los síntomas más significativos y van desde la ausencia de comunicación a una comunicación verbal anómala con alteraciones en la producción del habla en cuanto a volumen, tono, ritmo, entonación.
- Presentan mucha dificultad para desarrollar un lenguaje funcional.
- Presencia de ecolalia, inmediata o diferida, e inversión pronominal.
- La generación del lenguaje está, pues, muy deteriorada, apareciendo junto con las ecolalias mencionadas, emisiones planas o monótonas.
- Las frases pueden ser telegráficas o distorsionadas confundiendo palabras con sonidos similares o inventando palabras.
- En cuanto a la comprensión del lenguaje, este puede estar afectado en un grado variable, dependiendo en el lugar que se sitúe el niño en el amplio espectro del trastorno.
- Raramente afirman o niegan con la cabeza para acompañar alguna respuesta verbal.
- Los niños con dificultades menos severas pueden seguir instrucciones simples acompañadas de gestos y en un contexto inmediato y predecible.
- Los alumnos que cursan además con retraso mental, puede que nunca lleguen a desarrollar la comprensión del lenguaje.
- En la primera infancia, los niños con TEA pueden desarrollar el hábito de tirar de la mano de algún adulto para acompañarlo hacia el objeto que desean.
- Los más competentes en esta área pueden llegar a entender buena parte de los significados de las construcciones verbales, pero sin poder captar los matices más sutiles que se dan por ejemplo en las metáforas.

1.4. Alteraciones conductuales

Además de presentar alteraciones en los ámbitos de desarrollo presentan también alteraciones conductuales:

- No toleran los cambios de sus rutinas, incluso pequeñas variaciones en su entorno familiar les crean gran desasosiego pudiendo producir episodios de rabietas.

© MELC S.A.

- Comportamiento ritualista: abarcan un repertorio de conductas que se repiten una y otra vez, pero que no tienen ninguna finalidad.
- Obsesiones: pueden establecer cierta afinidad o interés por determinados objetos extraños (baterías, piedras, tapas de cualquier caja...) pasando mucho tiempo con ellos, manipulándolos o simplemente llevándolos consigo.
- Miedos: los miedos pueden presentarse en diferentes ámbitos. Hay un temor ante el cambio de rutinas (situaciones o lugares nuevos). Hay un miedo también de tipo sensorial a ruidos concretos y, finalmente, puede desarrollarse un miedo injustificado hacia ciertas personas, incluso hacia compañeros de su misma edad, sin existir ningún antecedente previo de conflicto. Todo ello puede combinarse por una falta total de sensación de peligro en situaciones en las que objetivamente lo hay (al cruzar la calle, a subirse a algún objeto, etc.).

1.5. Epidemiología del Trastorno del Espectro del Autismo

Existen muchos y variados estudios llevados a cabo en países desarrollados como Inglaterra, Dinamarca y Estados Unidos que han señalado que de 3 a 5 niños de cada 10.000 presentan características compatibles con el espectro del autismo. Estos datos se basan en los criterios estrictos establecidos por L. Kanner, pero si nos basamos en criterios actuales más amplios, establecidos dentro del Trastorno del Espectro del Autismo, estos se dan con una incidencia de 1-2 cada 1000 nacimientos.

En cuanto a la distribución por sexo en la población con Trastorno del Espectro del Autismo, se ha detectado históricamente un predominio de casos masculinos sobre femeninos. En las investigaciones realizadas por Fombonne (2003) en el que se revisan los estudios epidemiológicos más interesantes desde el clásico de Lotter (1996) hasta la actualidad, se encuentra una media de distribución del sexo en el Trastorno del Espectro del Autismo de 1 mujer por cada 4 varones en un rango muy variable.

En general, afecta con mayor frecuencia a los varones con una incidencia de 3-4 veces más que en mujeres, pero cuando lo presenta el sexo femenino suele ser más grave. Las características pueden manifestarse desde el nacimiento o antes de los 3 años de edad.

© MELC S.A.

Aproximadamente un 30-50% de los niños que presentan características de espectro del autismo presentan, además, una alteración neurológica como espasticidad o epilepsia. Esto se conoce como comorbilidad del síndrome autista. Algunos estudios llevados a cabo en Estados Unidos e Inglaterra han demostrado una correlación significativa entre el nivel sociocultural de los padres de los niños con espectro del autismo, estableciendo que los padres de los niños con autismo presentan de forma significativa mayores niveles intelectuales y socioculturales que la media de la población.

La prevalencia del autismo varía considerablemente dependiendo del país, desde 2 por 10.000 en Alemania hasta 16 por 10.000 en Japón. Las razones que se esgrimen para explicar estas diferencias en el índice de prevalencia se pueden deber a distintos criterios diagnósticos, factores genéticos, y/o influencias ambientales.

El Trastorno del Espectro del Autismo puede acompañarse de retraso mental en un 70% o de epilepsia en 30% de los casos. La frecuencia de ambas patologías aumenta con la edad. El antecedente familiar de trastorno del desarrollo en otras áreas es frecuente y se describe asociado a alteraciones genéticas (CR16P13). Este cromosoma se describe también relacionado con el síndrome de déficit atencional. Es frecuente la presencia de patología psiquiátrica o de autismo en las familias. Si una pareja ha tenido un primer hijo con TEA los estudios demuestran que la probabilidad de tener otro hijo con TEA es de 200 veces más frecuente que en la población general.

Podemos afirmar que uno de los avances científicos actuales más relevantes en torno al Trastorno del Espectro del Autismo es que la frecuencia con que se manifiestan es significativamente mayor que la que se consideraba tras las primeras apariciones del trastorno. El autismo siempre se había considerado cono una alteración clínica muy poco frecuente y, por tanto, con una tasa de prevalencia muy baja.

Sin embargo, en la última década del siglo pasado se ha apreciado un aumento paulatino de las tasas de prevalencia obtenida a través de diferentes estudios realizados en distintos países. Estos estudios arrojan cifras que demuestran que la tasa de prevalencia del trastorno es notable y llega a unos márgenes de incremento de varios puntos en algunas investigaciones.

Esta tendencia ascendente en la estimación de la prevalencia del Trastorno del Espectro del Autismo se ha visto incrementada en los estudios publicados en los últimos cuatro años, en los que las tasas proporcionadas triplican e incluso cuadriplican las estimaciones iniciales. Parece,

© MELC S.A.

por tanto, indiscutible un aumento progresivo en la tasa de prevalencia del espectro del autismo en la población. Está claro que, a diferencia de las percepciones iniciales de que se tratara de un problema menor en cuanto a sus dimensiones, era una concepción errónea, planteando a los diferentes sistemas que les atienden el reto de detectar, identificar y diagnosticar de forma adecuada a los niños que presentan este trastorno.

En la publicación sobre *Detección y Diagnóstico de Trastornos de Espectro del autismo* se establece que los estudios realizados durante los últimos diez años indican, sin género de dudas, que la prevalencia del trastorno autista es cada vez mayor. Se han analizado diferentes hipótesis sobre cuál es la razón de esta cifra más elevada de los casos identificados. Todo parece indicar que la explicación más acertada es que los cambios en los conceptos y criterios diagnósticos (concepto de autismo y Trastorno del Espectro del Autismo) así como el diseño de estudios, podrían explicar gran parte de las diferencias encontradas.

Los últimos estudios epidemiológicos ofrecen datos significativos sobre el aumento en la población infantil de los casos de TEA. Algunos autores lo achacan a los instrumentos más precisos utilizados para estos estudios, a los mejores criterios diagnósticos que actualmente se utilizan, a la mayor especialización de los profesionales. Otros autores creen que hay un aumento real de casos, aunque las causas aún no sean conocidas. En cualquier caso, la relevancia de estos datos no deja de tener importancia en orden a la previsión de servicios para estos alumnos como refiere Fombonne (2005). Este autor señala que la mejor estimación disponible de la prevalencia de todos los trastornos generalizados del desarrollo en conjunto se sitúa alrededor de un 0,6% y que esta estimación es superior a la del Síndrome de Down, fibrosis quística y otras condiciones médicas graves que afectan a los niños.

1.6. Etiología del Trastorno del Espectro del Autismo

Con respecto a la etiología del Trastorno del Espectro del Autismo no existe una certeza clara al respecto. Se establecen como posibles causas anomalías en el ambiente familiar (padres fríos, poco receptivos a las demandas del niño…), trastornos neurológicos, trastornos bioquímicos en procesos del Sistema Nervioso Central, etc., causas que han sido invocadas por diversos autores con pruebas más o menos significativas.

En la actualidad parece poco consistente remitirnos a etiologías psicogenéticas exclusivamente, según las cuales la relación con unos padres poco afectivos crea en el niño una sensación

© MELC S.A.

insalvable de rechazo, lo que generaría un encierro en sí mismo como un mecanismo de defensa. Esta teoría no presenta una comprobación empírica ni científica, lo que ha llevado a los investigadores a profundizar en posibles causas biológicas por daño en alguna estructura cerebral.

Autores como Kaplan y Sadock (1990) consideran rotundamente que el autismo es un fenómeno orgánico, basándose en la acumulación de datos de las investigaciones anteriormente citadas. Según estos autores no habría una localización específica para la lesión cerebral, si bien implicaciones en el cortex, cerebelo, tronco cerebral y sistema vestibular.

Vamos a establecer, a continuación, las posibles causas que desde distintas teorías intentan explicar la etiología de este trastorno.

- **Alteraciones genéticas:** las investigaciones realizadas en las últimas décadas parecen avalar la tesis de que existe un fundamento causal genético en la aparición del trastorno autista, aunque los factores genéticos por sí mismos, no son suficientes para explicarlo. Estas mismas investigaciones sugieren, a la vez, que la transmisión hereditaria comporta una anomalía cognitiva que puede inducir al autismo, pero que tampoco se puede limitar su aparición exclusivamente a dicha afección.

- **Alteraciones cromosómicas:** algunos autores señalan hallazgos de distintas anomalías en el cariotipo de algunos niños con autismo, pero estos hallazgos carecen de suficiente identidad y significado como para plantear una hipótesis de este tipo. Existen investigaciones publicadas sobre la existencia del cromosoma X frágil en casos de niños con autismo, sin embargo, en el momento actual solo se puede afirmar que el síndrome de X frágil no está específicamente relacionado con el autismo infantil, sino con el retraso mental, apareciendo exclusivamente en aquellos varones con autismo con las funciones cognitivas gravemente afectadas.

- **Trastornos infecciosos:** a este respecto diversos autores sugieren que infecciones víricas causantes de alteraciones cerebrales específicas pueden posteriormente condicionar el desarrollo del autismo.

- **Deficiencias inmunológicas:** existen sospechas de que el autismo infantil pueda deberse a un trastorno autoinmune (el organismo confunde sus propias células con sustancias

© MELC S.A.

extrañas y las ataca). Los datos que recientemente se vienen hallando en este sentido son todavía muy limitados y necesitan apoyarse en investigaciones más amplias.

- **Alteraciones metabólicas:** el conocimiento de errores metabólicos en personas con autismo (especialmente los referentes a la purina y los hidratos de carbono) está en sus etapas iniciales. Recientes investigaciones arrojan conclusiones que establecen relación significativa entre la intolerancia al gluten y el autismo.

- **Alteraciones neuroquímicas:** el autismo puede surgir a partir de determinados procesos bioquímicos básicos, por ejemplo un exceso de serotonina en las plaquetas.

- **Desequilibrio de los neurotransmisores:** la responsabilidad de posibles alteraciones bioquímicas en la aparición del autismo infantil es una hipótesis reciente, no obstante, las investigaciones arrojan resultados muy significativos relacionados con este aspecto.

- **Anomalías en las estructuras cerebrales:** las investigaciones realizadas en este sentido concluyen que son muchos los argumentos para pensar que la aparición del autismo infantil tiene que ver con algún tipo de disfunción orgánica cerebral, aunque aún no sea posible descubrir la causa de estas alteraciones. Las pruebas neuropsicológicas sugieren que existe una afectación muy similar a las que se dan en pacientes con lesiones frontales (déficit en la planificación, iniciativa y producción espontánea de nuevas ideas). El electroencefalograma muestra a menudo anormalidades sin focalidad. La incidencia del 20-30% de casos asociados de epilepsia incide en esta como una de las posibles causas.

- **Factores ambientales:** se admite que existen determinados factores que podrían afectar al desarrollo de una persona genéticamente dispuesta al autismo, como intoxicaciones por mercurio, factores obstétricos y estrés (factor no determinante).

Las interpretaciones actualmente aceptadas nos llevan a concluir que nos encontramos ante un síndrome conductual de base orgánica más que psicológica y que puede estar asociado a factores ambientales. Aunque hoy en día su origen todavía no es conocido parece estar claro que no depende de una sola causa sino de múltiples.

© MELC S.A.

MÓDULO II: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA)

De acuerdo con la clasificación del DSM-5, el Trastorno del Espectro del Autismo hace referencia a un conjunto de alteraciones cualitativas en la interacción social, la comunicación y un repertorio estereotipado y restrictivo de intereses y actividades y de aparición en la primera infancia.

Por otra parte, el diagnóstico de las distintas formas clínicas descritas dentro de esta categoría viene determinado no solo por la evidencia de comportamientos alterados, sino también en relación con la valoración psicopedagógica, por la ausencia o presencia limitada de comportamientos adecuados (Lord, 2005), esperables al nivel de desarrollo del niño en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

En este sentido se hace indispensable de cara a una correcta valoración diagnóstica, determinar el nivel de desarrollo general del niño evaluado, al objeto de identificar las conductas esperables a su nivel evolutivo en los diferentes entornos en los que participa y no focalizar la evaluación en los comportamientos alterados.

Dada la importancia de conocer el nivel evolutivo del niño en las diferentes áreas, es imprescindible el empleo de escalas de desarrollo o test estandarizados en función de su edad, que proporcionen datos normativos y objetivos.

2.1. Importancia de una identificación de necesidades tempranas

Al igual que en el resto de alumnado con necesidades educativas especiales, una identificación temprana es esencial en el Trastorno del Espectro del Autismo para permitir llevar a cabo intervenciones lo antes posible y ajustadas a dichas necesidades.

Podemos afirmar que los niños que presentan características del espectro del autismo a menudo manifiestan una necesidad por la rutina y la estructura fija y poco cambiante. Su resistencia al cambio puede entorpecer las intervenciones, por eso, las conductas disruptivas deben ser reducidas, a la vez que es necesario introducir comportamientos más apropiados. Algunos autores sugieren que la intervención temprana puede mejorar las habilidades comunicativas y reducir las conductas disruptivas.

© MELC S.A.

Además, las detecciones tempranas permiten a las familias recibir asesoramiento y apoyo para ajustarse a las características del niño.

Podemos afirmar que el diagnóstico de Autismo no suele darse antes de los dos años y, con frecuencia, el diagnóstico se establece más tarde (en muchos casos al iniciar la escolarización). En la teoría, en muchos casos, el autismo puede identificarse alrededor de los 18 meses, pero en la práctica suele ser muy difícil en parte debido a la naturaleza del desorden y en parte a la falta de conocimiento sobre determinadas conductas significativas para poder establecer un diagnóstico definitivo.

En general, los síntomas tempranos no son claros y los padres en muchos casos hacen referencias en las que perciben que sus hijos son diferentes a otros niños de edades similares, pero no son capaces de precisar cuál es la diferencia. En otros casos, los padres no reconocen ninguna anomalía en el desarrollo de sus hijos, ya que en muy pocos casos se tiene conocimiento de los hitos evolutivos.

La mayoría de las investigaciones afirman que es cuestionable que el autismo sea identificado en los primeros meses de vida, aunque algunas de estas investigaciones señalan algunos signos de alarma para poder identificar de forma temprana este trastorno.

De cualquier forma, hay indicaciones en el progreso normal del desarrollo que podría hacer sospechar de un Trastorno del Espectro del Autismo. Wing y Everard (1982) describen dos tipos de bebés con autismo: los que están tranquilos, que no demandan nada y que rara vez lloran y, por el contrario, aquellos que gritan y que son difíciles de calmar. Además, señalan que los bebés pueden manifestar otros comportamientos como girar, golpeteo con la cabeza y arañazos. Esto se manifiesta más adelante por un interés excesivo por determinados objetos, sobre todo los que mantienen una estructura espaciotemporal estable, pero presentan una aparente falta de interés por las personas. Es cierto que estas conductas pueden darse en niños que no presentan un cuadro de autismo, por lo que es necesario ser prudente en el diagnóstico de este trastorno.

Baron Cohen, S., Allen, J., y Gillberg, C. (1992) establecieron la hipótesis de que es posible reconocer el autismo en la primera infancia. Los síntomas más comunes que concretan estos autores en las peculiaridades en la mirada, en la audición y en el juego.

© MELC S.A.

Con respecto a la mirada, la evitación del contacto ocular suele estar incluido como una característica de los niños con Trastorno del Espectro del Autismo. En el bebé con autismo la mirada suele ser corta y de reojo.

En cuanto a la audición, las peculiaridades parecen especialmente significativas. Muchos niños con autismo han sido diagnosticados como sordos en el primer periodo de su vida. De hecho, una minoría tiene pérdidas auditivas, aunque puede que no respondan a su nombre o no se inmuten ante cambios auditivos en el entorno. En muchos casos, estos niños ignoran ruidos fuertes que podrían alarmar a otros niños. Esto puede estar relacionado por una falta de interés por el entorno que les rodea y a anormalidades en la percepción, ya que los niños con autismo pueden parecer especialmente sensibles a ciertos sonidos.

Por ejemplo, muchos niños con autismo son capaces de responder al sonido de un caramelo que se desenvuelve desde una cierta distancia, pero otros sonidos pueden ser la causa de extrema angustia como una sirena o el ladrido de un perro.

Con respecto al desarrollo social y juego hay que destacar que en los niños más pequeños el juego y la actividad están estrechamente relacionados y es en esta esfera del desarrollo donde los padres advierten ciertas diferencias en su hijo con respecto a los demás. Los bebés con autismo pueden mostrar falta de interés en aquellos tipos de juegos con los que más suelen disfrutar el resto de los niños de su edad, como los que implican una relación afectiva con los padres.

La falta de capacidad para compartir parece significativa. En muchas investigaciones relacionadas con este aspecto, los padres indican la ausencia de interés por compartir sus juegos, aspecto que no suele darse en niños con un desarrollo normal.

Será necesario identificar de forma temprana las características del trastorno teniendo en cuenta lo manifestado por los padres en cuanto a la adquisición de los hitos evolutivos. Esta detección temprana será necesaria para llevar a cabo lo antes posible intervenciones ajustadas a sus necesidades.

Cuando se sospecha que un niño puede presentar un Trastorno del Espectro del Autismo será necesaria una valoración de la historia familiar, el embarazo y el parto, el comportamiento general del niño y los progresos en su desarrollo. Un examen físico será necesario para determinar cualquier condición médica subyacente que contribuya a esos trastornos en el desarrollo.

© MELC S.A.

La valoración del desarrollo incluye las habilidades de motricidad fina y gruesa, el lenguaje (receptivo, expresivo y la verbalización), percepción sensorial, desarrollo social y emocional y el juego funcional y simbólico.

La calidad del desarrollo es una característica importante en la valoración, por lo tanto, la forma en que las habilidades son usadas es tan importante como su presencia. Por ejemplo, un niño con rasgos autistas puede haber adquirido la habilidad de reproducir palabras, pero no haber desarrollado la comprensión de sus significados. Lo más importante será valorar estos comportamientos en distintas situaciones.

En los alumnos en los que se sospecha la presencia de un Trastorno del Espectro del Autismo, se requiere valorar en profundidad variables referidas al propio sujeto, al contexto familiar y escolar, empleando para ello procedimientos y técnicas diversas.

El proceso de evaluación persigue obtener un conocimiento profundo del alumno y de sus condiciones ambientales, de modo que se tenga una comprensión de su desarrollo psicológico, las estrategias de las que dispone para influir en el mundo físico y social y los recursos a los que recurren las personas con las que se relaciona para potenciar su desarrollo.

Para poder identificar las Necesidades Educativas Especiales de estos alumnos es necesario poner en marcha un proceso de evaluación psicopedagógica que consiste en el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades específicas de apoyo educativo de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

La Evaluación Psicopedagógica deberá basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar y con la familia.

La finalidad de la Evaluación Psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja con el alumno en el aula. Desde

© MELC S.A.

este punto de vista podemos decir que la Evaluación Psicopedagógica cumple una función preventiva, ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que se dirige a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo del alumno.

2.2. Aspectos a evaluar

Para conocer todos los aspectos que condicionan la presencia del trastorno vamos a plantear a continuación qué aspectos deben ser evaluados en profundidad:

Historia del desarrollo

Este aspecto, de por sí fundamental en la valoración de los niños con Necesidades Educativas Especiales, es determinante para el diagnóstico diferencial de la población que nos ocupa. Por ello, se recogerá información detallada sobre la aparición de las primeras preocupaciones por el desarrollo, posterior evolución y situación actual.

Se recabarán datos desde el embarazo hasta el momento actual (antecedentes familiares, hitos evolutivos, enfermedades, medicación…) haciendo especial hincapié en los patrones del desarrollo de habilidades de interacción social, de comunicación y lenguaje y la existencia de comportamientos o intereses estereotipados o restringidos. Paralelamente se concretarán en la medida de lo posible, fechas acerca del momento en el que surgen las primeras sospechas de alteración, manifestación de las dificultades, la evolución y la respuesta a las intervenciones sistemáticas, en el caso de haber recibido atención especializada.

En el supuesto de que se cuente con informes anteriores, tras su estudio y análisis previos, durante una entrevista con los padres se complementará la información que se considere insuficiente o contradictoria.

A continuación, recogemos una serie de aspectos específicos que deberían recogerse en este apartado:

- Empleo de señales socioemocionales: será necesario valorar el contacto ocular, la mirada asociada a la sonrisa y la expresividad emocional y facial.

- Respuesta al nombre: se valorará tanto la respuesta al mismo como la consistencia en la orientación.

© MELC S.A.

- Participación en intercambios socio-comunicativos: se valorarán aspectos como el establecimiento y regulación de turnos conversacionales, imitación de acciones, gestos, vocalizaciones o emisiones verbales, reciprocidad interpersonal, comprensión de expresiones emocionales y respuestas empáticas además de la integración de conductas sociales, emocionales y comunicativas.

- Presencia de conductas de atención conjunta: se valorarán aspectos como el seguimiento de la mirada, las conductas de mostrar y las conductas de señalar lo que quiere (gestos deícticos).

- Habilidades de comunicación no verbal: se valorarán la presencia o no de protodeclarativos y protoimperativos, empleo de gestos convencionales (saludar, despedirse…), empleo de estrategias comunicativas (mirada alternativa, combinación de diferentes modalidades de comunicación, persistencia en los actos comunicativos, búsqueda de recursos alternativos…)

- Desarrollo del juego con objetos: habrá que valorar aspectos como el interés variado por los objetos y el uso convencional de los mismos, así como el juego funcional y el juego simbólico.

- Aparición del lenguaje y su evolución: aspectos como la atención al lenguaje que le dirigen (sospecha de sordera, respuestas paradójicas a los estímulos auditivos…), procesos expresivos y comprensivos.

- Relación con adultos: se valorará el interés por el contacto ocular, relaciones con los miembros de su familia, respuestas frente a desconocidos y demanda de atención.

- Relación con sus iguales: habrá que valorar la motivación por la relación, la participación en juegos paralelos y compartidos, la iniciativa y respuesta a la interacción y las preferencias personales o vínculos de amistad.

- Hábitos de alimentación y sueño: valorar dificultades de conciliación de sueño, interrupciones del mismo, respuesta a los cambios en la alimentación, selectividad, rituales…

- Adaptación al contexto social: flexibilidad comportamental en situaciones habituales y novedosas (resistencia a los cambios, dificultades de adaptación a determinadas

© MELC S.A.

actividades), comprensión y seguimiento de normas propias de su edad de desarrollo y conductas desajustadas, oposicionismo y la presencia de rabietas.

- Hábitos de autonomía personal: como el control de esfínteres, habilidades para el aseo, la alimentación…

- Motricidad: valorar aspectos relacionados con el desarrollo motor grueso y fino, nivel de actividad (por exceso o por defecto) y estereotipias motoras.

- Alteraciones sensoriales: valorar la presencia de hipersensibilidad o hiposensibilidad frente a estímulos sonoros, visuales, vestibulares, etc. así como la exploración sensorial inusual o fascinación por determinados estímulos visuales, táctiles, olfativos…)

- Historia escolar: habrá que tener en cuenta, si ha estado escolarizado, edad de inicio, cambios de centro, dificultades de adaptación, medidas adoptadas…

Funcionamiento actual

La evaluación del funcionamiento actual del alumno supone explorar las diferentes áreas del desarrollo para contribuir a una mejora de la calidad de la respuesta a sus necesidades, tanto desde el contexto familiar como escolar. Además, el conocimiento de las características de sus competencias y dificultades proporciona, en la mayoría de los casos, un aumento en la comprensión del sujeto a las personas que se relacionan con él, que facilita en gran medida la puesta en marcha de propuestas de intervención ajustadas a sus necesidades.

Los contenidos de la valoración específica vienen determinados por el conocimiento que hasta ahora tenemos del desarrollo psicológico y la evolución sintomatológica de las alteraciones asociadas al Trastorno del Espectro del Autismo.

A continuación, vamos a señalar aquellos aspectos que son objeto de un mayor análisis, requieren ser explorados de forma específica o exigen una mayor profundización a la que es habitual en alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de otro tipo de trastornos:

- Exploración del juego simbólico: habrá que valorar las diferencias significativas en su perfil de desarrollo, las capacidades de simbolización (sustitución de objetos, imaginación de elementos no presentes, atribución de propiedades imaginarias…), valoración específica de capacidades mentalistas de primer y segundo orden,

© MELC S.A.

características de la atención (duración, dificultades para cambiar el foco de atención…), flexibilidad cognitiva (perseverancia temática, restricción de intereses, modificación de estrategias en la resolución de problemas) y exploración de funciones ejecutivas (planificación, organización de tareas, inhibición de respuestas inapropiadas…)

- Interacción y aspectos socioemocionales: se valorarán aspectos como el empleo de estrategias que aseguran los intercambios socio-comunitarios como el uso de la mirada, la orientación corporal y el reclamo de atención. Será necesario además conocer aspectos relacionados con la comprensión y expresión de emociones (gestos faciales, tono de voz, estados emocionales…), reacciones emocionales inusuales por exceso o por defecto, relación de adultos (dependencia, inhibición, rechazo, preferencias), iniciativa y respuesta en relación con sus iguales (incorporación a actividades lúdicas, intercambios de juguetes, muestras de afecto), participación en situaciones estructuradas y no estructuradas (aula, recreo, parque, acontecimientos especiales), adaptación a las exigencias del entorno socio-familiar y escolar.

- Comunicación y lenguaje: esta dimensión es una en las que mayores alteraciones presentan los niños con autismo. Será por ello, necesario evaluar esta área en profundidad. Se recogerá información sobre la modalidad comunicativa (gestual, motora, oral, signada, etc.), funciones como pedir, rechazar, comentar, solicitar y dar información, comunicación en diferentes contextos, participación en intercambios comunicativos (regulación de los turnos conversacionales, ajuste temático…), exploración del desarrollo lingüístico en su vertiente expresiva (aspectos formales, de contenido, presencia de alteraciones lingüísticas o paralingüísticas como inversiones pronominales, ecolalias, volumen, tono…), exploración de los procesos receptivos como el seguimiento de consignas con apoyo gestual o contextual, comprensión de estructuras gramaticales simples o complejas, dificultad para captar la intención comunicativa del hablante y el sentido figurado del lenguaje).

- Estilo de aprendizaje y nivel de competencia curricular: será necesario evaluar el grado de ayuda que precisa para realizar las tareas, el tipo de ayuda (instigación física, verbal, visual…), actitud y motivación por las tareas distinguiendo entre aquellas de componente verbal, motor, gráfico y musical. Además será necesario valorar el ritmo de trabajo y modo de afrontar la actividad (impulsividad, constancia…), la implicación en función del agrupamiento: individual, pequeño grupo, gran grupo… Además se deberá recabar

© MELC S.A.

información sobre la variabilidad en su disposición hacia el aprendizaje en función de diferentes factores como los profesores, las tareas, el lugar, la hora… también se valorará la adaptación y participación en la dinámica del aula, las metodologías que favorecen el aprendizaje y medidas de apoyo, el nivel de competencia curricular y concreción de puntos fuertes y débiles del alumno, así como la progresión en los aprendizajes y generalización de los aprendido.

Durante la obtención de estos datos han de considerarse tres niveles de análisis: la tarea, el uso de materiales y las relaciones sociales, así como la interacción que se establecen entre estos y el estilo de enseñanza.

2.3. Métodos e instrumentos de evaluación

La evaluación psicopedagógica de los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo debe garantizar un conocimiento preciso y profundo relativo al propio individuo, a la participación en los diferentes entornos y al modo en el que la familia y los profesionales responden a sus necesidades particulares. De ahí que resulte imprescindible garantizar un enfoque multimodal. Esto es, los procedimientos y técnicas de evaluación a emplear han de ser variados (entrevistas, pruebas estandarizadas, observación) y se recurrirá a distintas fuentes para la obtención de la información: familia, profesores, compañeros y profesionales externos.

<u>Procedimientos de evaluación</u>

- Estudio de informes y documentos aportados: informes médicos, estudios genéticos, neurológicos, audiométricos. Informes psicopedagógicos, clínicos, tratamientos específicos, documentos escolares. Evaluación curricular, registro de observaciones, informes de evolución, documento individual de adaptaciones curriculares.

- Entrevistas con la familia, profesionales el centro (tutor, profesorado de apoyo, otros docentes, miembros del equipo directivo…) y con el alumno si procede. Además, con profesionales externos (pediatra, neurólogo, psiquiatra, terapeutas…). La información procedente de la familia contribuye no solo al conocimiento de la situación anterior y actual del niño, sino que además ayuda a la identificación de las propias necesidades del grupo familiar como por ejemplo las relativas a la comprensión de la naturaleza y origen

© MELC S.A.

del trastorno que presenta el niño, la repercusión en los diferentes componentes del grupo o la identificación de los apoyos de distinta índole que puedan precisar.

- Cuestionarios: la información que se obtiene a través de los cuestionarios aplicados a la familia, a los profesionales o a la propia persona evaluada, proporcionan de manera ordenada un importante volumen de datos acerca de su desarrollo anterior o actual. Podemos destacar dos tipos de cuestionarios: los de carácter diagnóstico (ADI-R; MASS-SCID-I…), cuestionarios de conducta adaptativa (Vineland, ICAP, BASC…) y los cuestionarios sobre un área concreta (CEIC de Monjas, TEACCH, MC Arthur…)

- Observación en contextos naturales: la observación es un elemento fundamental en el proceso de valoración siendo preciso realizar una observación en contextos interactivos reales (Rivière, 2001). Esta observación directa exige preparación (definición de categorías, selección de medios…) y dedicación de tiempo para obtener una muestra temporal y situacional significativa que garantice el registro del comportamiento habitual del niño en situaciones cotidianas. En el caso de los niños escolarizados, la escuela ofrece un contexto privilegiado de observación ya que posibilita obtener datos relevantes y consistentes de aspectos relacionados con la interacción social, la comunicación y la conducta, a la vez que permite valorar el desenvolvimiento general del niño en situaciones naturales. Los contextos naturales donde se va a realizar la observación son el aula de referencia, en situación de apoyo especializado, en el recreo, comedor y en otras actividades de interés.

- Escalas de desarrollo y tests; será necesario contar con pruebas estandarizadas para valorar distintos aspectos. Podemos diferenciar entre pruebas generales como los tests de inteligencia general o tests de inteligencia no verbal (Brunet-Leziné, Bayley, escalas Wechsler, K-ABC, Leiter…). Será conveniente utilizar también pruebas específicas que valoren aspectos como la función ejecutiva, la cognición social, la competencia interactiva, la competencia comunicativo-lingüística (tarjetas de Wisconsin, prueba de la Teoría de la Mente, ADOS, ACACIA, Escala Reynell, ITPA, PLON-R…)

- Análisis de producciones del alumno: además de todos lo mencionado es necesario complementar la información con las producciones del alumno como los dibujos, los trabajos manuales, los textos escritos (copia, dictado, elaboración propia…) y los cuadernos de materias escolares.

© MELC S.A.

Instrumentos de evaluación

Es importante destacar que existen diversos cuestionarios, inventarios y pruebas estandarizadas, de las cuales hemos mencionado algún ejemplo que, aunque no han sido diseñadas específicamente para alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo, pueden ser empleados en el proceso de exploración ya que proporcionan información relevante para el conocimiento de las características de funcionamiento y necesidades del alumno.

Además, podemos contar con pruebas elaboradas específicamente para alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo entre las que podemos destacar las siguientes:

- *CHAT-CHECKLIST FOR AUTISM IN TOODLERS (*Baron Cohen et al.). La finalidad de esta prueba es detectar a los 18 meses de vida, niños con riesgo de presentar una alteración en el desarrollo derivada de un Trastorno del Espectro del Autismo.

- *PRUEBA ACACIA: ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERACTIVA EN AUTISMO* (Tamarit, J.). Esta prueba tiene como finalidad la evaluación y el análisis de la conducta comunicativa y social de niños y adolescentes con graves alteraciones en su desarrollo (retraso mental, autismo, otros trastornos generalizados del desarrollo, trastornos específicos del lenguaje)

- *ESCALA DE VALORACIÓN EN NIÑOS DE 1 A 4 AÑOS DE CAPACIDADES FUNCIONALES QUE NORMALMENTE SE ALTERAN EN NIÑOS CON AUTISMO* (Rivière, A.). Con esta prueba se proponen unos indicadores dentro de un continuo diacrónico de alteraciones que pueden manifestarse en los cuadros de autismo en diferentes fases del desarrollo.

- *ESCALAS DE EVALUACIÓN DEL AUTISMO (*Gilliam, J.). Este cuestionario, diseñado para padres y profesores, ayuda a identificar y estimar la severidad de los síntomas del autismo en personas de 3 a 22 años de edad.

- *IDEA. INVENTARIO DE ESPECTRO DEL AUTISMO (*Rivière, A.). Esta prueba se utiliza para valorar la severidad y profundidad de los rasgos autistas en doce dimensiones características de personas con espectro del autismo y/o trastornos profundos del desarrollo. Las finalidades que concreta el autor son: establecer inicialmente la severidad de los rasgos autistas, ayudar a formular estrategias de tratamiento de las dimensiones y

© MELC S.A.

someter a prueba los cambios a medio y largo plazo que se producen por efecto de la intervención.

Toda la información recogida debe reflejarse en el informe psicopedagógico que consta de los siguientes elementos:

- Datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación.
- Desarrollo general del alumno, que incluirá las condiciones personales de salud, de discapacidad, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.
- Aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar, teniendo en cuenta las observaciones realizadas y la información facilitada por los profesionales que intervengan en la educación y tratamientos individualizados del alumno.
- Influencia de la familia y contexto social en el que se desarrolla el alumno.
- Identificación de las necesidades educativas especiales que ha de permitir la adecuación de la respuesta educativa, así como la previsión de los apoyos personales y materiales a partir de los recursos existentes o que razonablemente puedan ser incorporados.
- Orientaciones para la propuesta curricular.

Para concluir este apartado dedicado a la identificación de necesidades en los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo es conveniente tener en cuenta los siguientes aspectos que servirán como resumen de lo desarrollado en estos apartados:

- Es importante evaluar el nivel de desarrollo general, y en función de este, identificar las habilidades esperables con relación al mismo, y, consecuentemente, determinar la ausencia o limitación de conductas adecuadas y la presencia de conductas alteradas.
- Emplear procedimientos variados de evaluación y asegurar la participación de aquellas personas que inciden directamente en su desarrollo y proceso educativo (familia, profesores, especialistas…).
- Combinar la aplicación de pruebas estandarizadas en situación individual con la observación directa en contextos naturales de interacción.

© MELC S.A.

- El proceso de evaluación requiere tiempo para que la familia pueda expresar de forma adecuada las características del desarrollo de su hijo, exponer sus temores, compartir sus dudas, plantear sus expectativas…

- Este proceso de evaluación requerirá de la formación de profesionales para poder identificar el estilo de aprendizaje del alumno, su nivel de competencia curricular, las estrategias educativas que están siendo utilizadas para potenciar su desarrollo, cuáles son las más adecuadas, valorar las necesidades prioritarias para en definitiva orientar la respuesta educativa.

- Antes de utilizar pruebas o cuestionarios específicos es necesario acudir directamente a las fuentes bibliográficas para conocer todas las normas de aplicación e interpretación, de modo que se evite un empleo inadecuado de los instrumentos y la consiguiente pérdida de significatividad.

- Los instrumentos específicos no deben emplearse como instrumentos diagnósticos en sí mismos. Por otra parte, conviene conocer las limitaciones más o menos importantes de algunos de ellos, respecto a las propiedades psicométricas de validez, fiabilidad y especificidad.

- La valoración de personas con Trastorno del Espectro del Autismo exige formación y experiencia en este campo (indicadores de riesgo, evolución sintomatológica, heterogeneidad en las manifestaciones clínicas, asociación con otros trastornos…) al tiempo que debe enmarcar desde un enfoque interdisciplinar (psiquiatras, neurólogos, orientadores, logopedas, educadores…) y una actitud de colaboración y de trabajo conjunto entre la familia y los profesionales.

- El informe psicopedagógico deberá reflejar en todos los casos, aún en aquellos en los que los datos obtenidos se consideran insuficientes o contradictorios, una descripción del funcionamiento actual del sujeto, sus necesidades educativas, las líneas de intervención que se proponen y las decisiones relativas a su escolarización.

© MELC S.A.

2.4. Las necesidades educativas especiales más frecuentes en este alumnado

Los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo presentan necesidades educativas especiales relacionadas principalmente con la comunicación y el lenguaje, con la autonomía personal y con el desarrollo de las habilidades sociales.

Está claro que las necesidades de cada alumno son individuales y van a depender de una serie de aspectos como la edad del alumno, su nivel intelectual, la gravedad y otras infinitas variables. Por ello, no podemos hablar de unas necesidades comunes a todos ello, ya que será necesario poner en marcha un programa de evaluación psicopedagógica, donde de una forma exhaustiva se identifiquen esas necesidades individuales.

A pesar de ello, sabemos que los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo presentan características comunes, determinadas precisamente por el diagnóstico. Estas características generales se centran en habilidades comunicativas, sociales y de autonomía.

A continuación, ofrecemos las necesidades educativas especiales que estos alumnos van a presentar con mayor frecuencia, no olvidando que es una aproximación, teniendo en cuanta los rasgos propios que definen este trastorno

Necesidades educativas especiales relacionadas con la comunidad verbal y no verbal:

- Requieren que se trabaje la intencionalidad comunicativa.
- Priorizar los objetivos relacionados con el lenguaje verbal y no verbal.
- Precisan mediadores que incentiven su motivación para comunicarse con los demás.
- Requieren apoyo en su interacción con el medio para conseguir bienestar físico o emocional.
- Se les debe enseñar a mejorar su comunicación funcional mediante el lenguaje oral u otro sistema de ayuda a la comunicación.
- Procurar el acceso a la función simbólica y a la utilización del lenguaje y, en los casos necesarios, incorporar un sistema de comunicación alternativo o complementario.

© MELC S.A.

Necesidades educativas especiales relacionadas con el ámbito social y emocional:

- Necesitan que se les enseñe a comprender y a mejorar su relación con el entorno social (anticipar situaciones sociales).
- Necesitan que se les enseñen estrategias comunicativas que les ayuden a comprender el entorno que les rodea para evitar problemas de comportamiento.
- Se les debe potenciar el contacto normalizado con otras personas (adultos e iguales) y su relación el entorno más inmediato.
- Necesitan que se trabaje en la disminución del autoaislamiento y desarrollar estrategias adecuadas de interacción.
- Necesitan desarrollar el juego funcional y el juego simbólico.

Necesidades educativas especiales relacionadas con la autonomía y la identidad personal:

- Necesitan que se prioricen los contenidos con el criterio de funcionalidad.
- Necesitan lograr la mayor autonomía posible en los entornos menos restrictivos y cotidianos.
- Afianzar la adquisición de hábitos adecuados (alimentación, sueño, aseo…)
- Favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales.
- Necesitan que se les incentive para que puedan incorporarse a las actividades de la vida cotidiana y a los ritmos y rutinas escolares.
- Requieren la estructuración de espacios, tiempos y actividades para hacer posible la anticipación que haga su vida y entorno comprensible y predecible.
- Trabajar sus dificultades para comprender la secuencia de los acontecimientos.

Necesidades educativas especiales relacionadas con el ámbito cognitivo:

- Necesitan estrategias para generalizar lo aprendido a diferentes contextos.
- Precisan estrategias de imitación y mejorar los procesos de simbolización.

© MELC S.A.

- Mejorar el pensamiento concreto y desarrollar la capacidad de abstracción.
- Trabajar aptitudes que requieren en cada caso (percepción, memoria y atención)
- Ayudarles a percibir lo significativo mediante códigos y estímulos.
- Favorecer el desarrollo de la memoria comprensiva.
- Desarrollar un pensamiento menos rígido, más flexible.

Necesidades educativas especiales relacionadas con los tipos de apoyos:

- Enseñarles de forma explícita la asociación entre diferentes aprendizajes.
- Necesitan una atención muy individualizada.
- Requieren de un ambiente estructurado, no complejo ni hiperestimulante.
- Proporcionarles un equilibrio emocional usando metodologías especiales y una interacción personal consistente.
- Necesitan que se les proporcionen sistemas de apoyo facilitadores de la comprensión del medio.
- Adaptar de manera muy significativa el currículo.
- Necesitan de un ajuste preciso del tipo y cantidad de ayudas para conseguir una situación de aprendizaje sin errores.
- Enseñar a sus compañeros a interaccionar con ellos, y en algunos casos a utilizar la estrategia del compañero-tutor.

© MELC S.A.

MÓDULO III. INTERVENCIÓN CON ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA)

El alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales es una manifestación de la diversidad en los centros educativos. Satisfacer las necesidades que cada uno de los colectivos presentan requiere, a su vez, una respuesta diversificada que contemple las peculiaridades que cada tipo de discapacidad plantea. La estimulación del desarrollo de la comunicación, del pensamiento, de las habilidades sociales y de la autonomía personal, debe hacerse con estrategias e instrumentos adecuados a las posibilidades cognitivas, perceptivas y motrices asociadas a las características personales de cada alumno, con la finalidad de compensar el impacto que la discapacidad tiene sobre el desarrollo de la persona.

La finalidad que persigue el sistema educativo es proporcionar a los alumnos una educación de calidad y mejorar progresivamente la atención que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales. Además, tiene entre sus objetivos prioritarios informar a toda la comunidad educativa de las características básicas, necesidades y posibles estrategias de intervención con los alumnos que presentan dichas necesidades.

Las necesidades educativas especiales de los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo justifican la adopción de medidas de tipo curricular, especialmente el empleo de estrategias metodológicas que se ajusten a su estilo de aprendizaje y la elaboración de planes de actuación individual que incluyan, cuando el caso requiera, una propuesta curricular adaptada.

Una de las bases para poder poner en marcha cualquier programa de intervención es conocer en profundidad las características y la naturaleza de las necesidades educativas especiales que presenta un alumno. Esto es de suma importancia en todos los alumnos, pero si cabe, aún lo es más en los alumnos que presentan un Trastorno del Espectro del Autismo. Para que nuestros esfuerzos tengan sentido, será necesario conocer las peculiaridades de todos los aspectos de su desarrollo, así como las características de relación con el entorno, sus puntos fuertes y débiles y las estrategias que ofrecen una probabilidad de éxito mayor para compensar sus dificultades.

Durante varias décadas, los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo han resultado demasiado opacos para los profesionales que han trabajado con ellos, ya que sus características hacen complicado ponerse en su lugar para poder entender mejor el trastorno, debido principalmente a su aislamiento y falta de comunicación y relación con el entorno. Esto limitó mucho la puesta en marcha de programas de intervención ajustados a sus necesidades, teniendo

© MELC S.A.

en cuenta la diversidad de hipótesis acerca de la naturaleza de este trastorno, ya que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo buscaban una posible causa y no se centraron en los procesos mentales subyacentes en estos niños.

Desde 1985, con las publicaciones de Baron-Cohen en relación a la Teoría de la Mente, los avances realizados en las investigaciones sobre los aspectos mentales y cognitivos de los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo junto a las comunicaciones personales realizadas por muchas de estas personas acercas de cómo veían el mundo que les rodeaba, nos han permitido un mayor acercamiento para comprender mejor el trastorno.

Por otro lado, existe una circunstancia que ha contribuido a un cierto desconcierto entre los profesionales y las familias de estos alumnos y es la diversidad de manifestaciones que el Trastorno del Espectro del Autismo presenta. Esta diversidad está en función de la edad cronológica de la persona, su edad mental y el nivel de gravedad del propio trastorno. Estas circunstancias condicionan la selección de metodologías, estrategias y recursos para intervenir con los alumnos con TEA.

La idea de acceso a la educación, para los niños y niñas con Trastorno del Espectro del Autismo ha ido cambiando en el transcurso del tiempo. La búsqueda de entornos cada vez más normalizados para estos alumnos, junto con los avances de la escuela en programas educacionales para la diversidad del alumnado, han hecho posible la vida de estos niños en las distintas modalidades que hoy ofrecen los contextos educativos.

Este compromiso de intervención debe basarse, sobre todo, en la comprensión y entendimiento del síndrome desde dentro, como decía Ángel Revière, por ello la formación se hace necesaria para todos los profesionales que atienden a estos alumnos, de tal forma que no se sienta el vacío de contenidos en la práctica educativa, ello solo constituye a privar de esta técnica de un desarrollo sosegado, necesario para alcanzar los objetivos que permitan la inclusión de los alumnos en el sistema educativo.

Por otro lado, el tipo de Necesidades Educativas Especiales que presentan estos alumnos exige un contexto de enseñanza-aprendizaje altamente estructurado, por eso los centros educativos deben ofrecer una organización adecuada al nivel de estructuración que estos alumnos precisan.

Desde que en 1943 Leo Kanner describiera el autismo, los avances sobre las causas de este trastorno han permitido dejar atrás concepciones erróneas. Actualmente, se considera que las

© MELC S.A.

causas del autismo son múltiples y tienen un origen biogenético; el conocimiento del cerebro, el desarrollo de la neuropediatría y la neuropsicología infantil, entre otras disciplinas, permiten hablar de esta etiología biológica.

3.1. Intervención general en el ámbito educativo

Existen infinidad de programas educativos enfocados a paliar las dificultades que presentan los alumnos con características compatibles con espectro del autismo. Cada uno de ellos presenta peculiaridades especiales para abordar las distintas necesidades, pero todos ellos coinciden en destacar la importancia de la intervención desde un punto de vista ecológico; es decir no solo plantean intervenciones con los alumnos, sino que destacan la importancia de intervenir con los distintos contextos en los que el niño se relaciona: el contexto familiar, escolar y social.

Todos los programas educativos deben estar orientados a responder a las necesidades educativas especiales que se derivan del propio trastorno autista y a conseguir la mejora de las destrezas necesarias para la comunicación, la interacción social y el desarrollo cognitivo.

En el ámbito escolar todos los profesionales de la orientación juegan un papel determinante no solo en la identificación de necesidades de estos alumnos, sino también en el asesoramiento a profesores y familia de estos niños. Su labor de asesoramiento es imprescindible para la elaboración de programas de intervención y para asegurar la coordinación necesaria entre todos los profesionales y la coherencia en el desarrollo de los mismos.

Además, la efectividad de las intervenciones en el ámbito escolar requiere de la intervención de otros profesionales especializados como son el Maestro especialista en Audición y lenguaje o el Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, que junto con los tutores y demás profesores, deberán asegurar mecanismos que posibiliten el intercambio de información sobre pautas a seguir, logros alcanzados, tareas a reforzar, etc., y favorecer una estrecha y sistemática comunicación con la familia.

Por todo esto queda de sobra justificada la importancia que se otorga al conocimiento previo de las características del alumno y, en la medida de lo posible, un conocimiento profundo de la naturaleza. Para ello, los especialistas en orientación deberán poner en marcha un proceso de Evaluación Psicopedagógica, el cual ha sido desarrollado en otro apartado.

© MELC S.A.

En general podemos afirmar que la intervención educativa se puede plantear desde dos enfoques diferenciados: un enfoque evolutivo y un enfoque sistémico.

- El enfoque evolutivo propone secuenciar los objetivos, competencias y contenidos de la intervención, teniendo como referencia el desarrollo normal del niño, adecuándose al nivel evolutivo y tratando de recorrer una secuencia lo más parecida a la evolución normal.

- El enfoque sistémico toma como referencia el análisis realista de los ambientes en los que se desenvuelve el niño. Los objetivos de la intervención estarán encaminados a aumentar la capacidad para adaptarse a los distintos contextos: familiar, escolar y social.

Además, es necesario contemplar la metodología desde dos perspectivas que en la práctica se combinan para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con Trastorno del Espectro del Autismo. Estas son:

- La intervención a través de *técnicas de modificación de conducta* que se basa en el análisis de las conductas que el alumno posee y los refuerzos que le acompañan para actuar sobre ellos, con el fin de favorecer y aumentar los comportamientos deseables y adaptativos de su autonomía, comunicación y lenguaje, aspectos cognitivos, etc. Se persigue además reducir la intensidad de los comportamientos o conductas negativas, es decir, aquellas que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, como las rabietas, las estereotipias o las autolesiones.

- *La perspectiva interaccionista* comprende la actividad educativa como un proceso de relación e interacción comunicativa que implique al niño con experiencias que le resulten significativas. Se busca promover una actividad asimiladora, mediante tareas motivadoras que contemplen los intereses del niño, más que un aprendizaje pasivo. Es decir, desde esta perspectiva se busca la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Es necesario tener en cuenta que estas perspectivas son adecuadas para intervenir con alumnos que presentan características de espectro del autismo, pero lo adecuado es utilizar aquellos aspectos de cada metodología que mejor se ajusten a las necesidades concretas del alumno teniendo en cuenta que unas técnicas serán más adecuadas que otras para provocar determinados aprendizajes.

© MELC S.A.

3.2. Áreas de intervención

El planteamiento educativo que se realiza para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo se centrará de forma prioritaria en aquellas áreas más alteradas asociadas al trastorno: relación social, comunicación y lenguaje, desarrollo cognitivo y autonomía. Además, se potenciará el aprendizaje global en el resto de áreas del desarrollo.

Área de interacción social:

Esta área tiene un valor destacado en los niños con autismo, ya que es un aspecto en el que presentan mayores dificultades. Los objetivos que se deben desarrollar en todo programa de intervención vinculados a esta área son los siguientes:

- Desarrollar el interés y uso social de los objetos.
- Desarrollar el interés social por las personas.
- Adquirir habilidades sociales que favorezcan la normalización en las relaciones con los demás.
- Posibilitar relaciones con los demás, adaptando su comportamiento a los intercambios sociales.
- Participar en distintas actividades colectivas.
- Comunicar emociones y pensamientos propios y comprender los de los demás.
- Generalizar las habilidades sociales a diferentes contextos: familiar, social…
- Desarrollar actitudes de colaboración con sus iguales y con los adultos.

Área de comunicación y lenguaje:

Los alumnos que presentan características de un trastorno autista van a presentar muchas dificultades para utilizar y comprender el lenguaje. Por ello es necesario planificar la intervención en esta área de forma exhaustiva. Los objetivos que se pretenderán alcanzar con estos alumnos son los siguientes:

© MELC S.A.

- Desarrollar estrategias de comunicación verbales o no verbales que posibiliten entender y ser entendido.
- Promover el desarrollo de estrategias de comunicación expresiva, funcionales y generalizables.
- Aprender a entender las demandas del entorno.
- Iniciar, mantener y concluir una conversación según las habilidades que rigen el intercambio comunicativo (contacto ocular, expresión facial, espera de turnos…).
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más que lingüísticas.
- Expresar necesidades básicas, ideas, pensamientos y sentimientos con un lenguaje funcional.
- Emplear un sistema de comunicación total (lenguaje oral y lenguaje gestual y pictográfico principalmente).

Área cognitiva:

Una de las mayores dificultades que presentan estos alumnos se asocia a aspectos intelectuales o propiamente cognitivos. Por ello, es un elemento clave en la planificación de la intervención con estos alumnos. Vamos a ver a continuación cuales son los objetivos que deben proponerse en las intervenciones en este ámbito del desarrollo:

- Desarrollar la atención selectiva y las asociaciones sencillas.
- Potenciar la motivación hacia los contenidos curriculares, utilizando los centros de interés.
- Desarrollar la memoria semántica y estrategias de organización y análisis de la información.
- Organizar la estructura cognitiva mediante la adquisición de nuevos patrones comportamentales y pautas de conducta.
- Adquirir y desarrollar habilidades de comprensión, razonamiento, percepción y resolución de problemas.

© MELC S.A.

- Adquirir y desarrollar pautas de imitación.
- Fomentar un aprendizaje funcional y significativo además de la espontaneidad en su uso y generalización a otros contextos.

Área de autonomía personal y social:

- Alcanzar de forma gradual mayores niveles de autonomía en todos los ámbitos del desarrollo: desplazamiento, alimentación, aseo, vestido, desenvolvimiento en el medio, uso de los servicios comunitarios…
- Adquirir autonomía en las actividades realizadas en familia y en el centro escolar.
- Aprender habilidades y destrezas para controlar el entorno y su propia conducta.
- Percibir sus necesidades básicas de forma autónoma.
- Identificar situaciones de peligro.
- Desarrollar habilidades para solucionar los conflictos de forma pacífica.

3.3. Aspectos a tener en cuenta en la planificación de las intervenciones con este alumnado

A la hora de planificar la intervención con alumnos con características de espectro del autismo, es necesario tener en cuenta una serie de aspectos o condicionantes para llevar a cabo intervenciones con éxito. No podemos olvidar además que cada alumno presentará unas necesidades propias e individuales y que una intervención determinada puede no ofrecer los resultados obtenidos con otro alumno. Aquí precisamente radica la importancia de la identificación de necesidades en todos los ámbitos del desarrollo.

A continuación, planteamos algunas de las condiciones o pautas que hay que tener en cuenta para intervenir con estos alumnos:

- Será necesario plantear situaciones de aprendizaje basadas en el aprendizaje sin error para favorecer la motivación, teniendo especial cuidado en no ofrecerle ayudas innecesarias que podrían dar lugar a una excesiva dependencia.

© MELC S.A.

- Atribuir intenciones sociales a sus acciones, procurando que las reacciones del adulto estén relacionadas funcionalmente con ellas y sean claramente percibidas y sean motivadoras para el alumno.

- Ofrecer una organización del espacio altamente estructurado, ordenado y predecible. Es conveniente que el aula esté organizada por rincones.

- Facilitar el uso de una gran variedad de entornos del centro y de otros contextos como el familiar y social en las actividades de enseñanza-aprendizaje para conseguir una participación lo más amplia posible.

- Diseñar programas específicos individuales y adaptados para cada alumno, teniendo en cuenta sus propias necesidades y la priorización de los objetivos a alcanzar. Además, será necesario saber lo que no sabe realizar, y lo que realiza con ayuda o sin ella.

- Será conveniente plantear situaciones educativas concretas y específicas, proponiendo contenidos funcionales que potencien su autonomía personal y social.

- Organizar los espacios, las actividades, el tiempo y el modo de forma que se faciliten estrategias de comunicación con el entorno para comprender las informaciones del medio y expresar estados emocionales y necesidades básicas.

- Proporcionar un ambiente de trabajo poco complejo y con escasos elementos distractores para facilitar la percepción de contingencias entre sus respuestas y las del medio que les rodea y posibilitar su concentración.

- Emplear indicadores, apoyos y claves visuales (objetos reales, fotografías, pictogramas, dibujos, palabra escrita…) que le informen de la actividad que se está realizando en cada momento y anticipándole las que se realizarán después.

- Utilizar diariamente rutinas que favorecerán la comprensión del entorno y el desenvolvimiento de forma autónoma.

- Utilizar reforzadores lo suficientemente poderosos para mantener la motivación del alumno.

© MELC S.A.

- Utilizar sistemas de comunicación funcionales que le ayuden a organizar y facilitar el desarrollo del lenguaje: Sistemas de Comunicación Total como el de Bensson-Schaeffer que utiliza de forma simultánea el lenguaje oral y el signado además de favorecer una expresión espontánea.

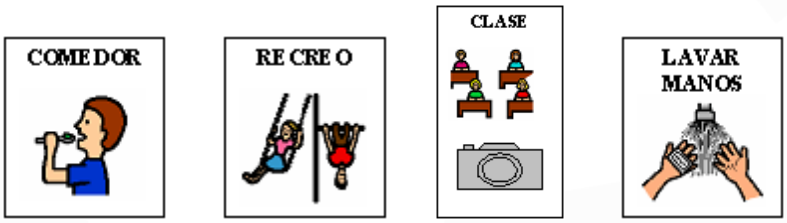
- Dirigirse al niño con lenguaje claro y preciso, además de pausado, utilizando pocas palabras, pero de significado inequívoco ya que los alumnos con autismo se desorganizan ante los mensajes confusos.

- Implicar a las familias como agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje y planificar la comunicación sistemática y frecuente entre estos y los profesionales que trabajan con el niño en el centro.

3.4. Organización de los recursos

Organización espacial del centro

Es necesario facilitar al niño la comprensión de distintos espacios, no solo en el aula sino en todo el centro, ya que uno de los objetivos que se trabajará con estos alumnos es el desenvolvimiento autónomo en las dependencias del centro. Para ello será conveniente señalar los espacios del centro como las aulas, los aseos, el comedor u otras dependencias del centro a través de pictogramas, dibujos, símbolos o cualquier otra clave de señalización que favorezca la orientación en los diferentes espacios del centro.



También es recomendable, en muchos casos, utilizar líneas de diferentes colores para acceder a las distintas dependencias del centro.

En cada espacio se concretarán los distintos utensilios o materiales propios de las actividades que se realizan en cada zona para que se dé consistencia y significado a la acción que desarrollan.

© MELC S.A.

Además, se pondrá la fotografía de la persona que lleva a cabo las distintas actividades en cada uno de los espacios.

El uso de claves visuales y auditivas en las distintas dependencias son imprescindibles también para ayudarle a la estructuración, ordenación, diferenciación temporal y para que el alumno reciba información por adelantado de lo que tiene que hacer, de lo que va a suceder en un plazo inmediato o a medio plazo.

Estas claves deben facilitarse a la vez que la información sobre la acción que realiza, lo que ha realizado ya, lo que le falta por realizar o lo qué sucede después.

Organización espacial del aula

Para que la intervención que se lleve a cabo con alumnos con TEA sea eficaz, es fundamental proporcionarles un ambiente estructurado que les ayude a comprender el entorno y predecir lo que va a suceder en cada momento. Por ello es muy importante tener en cuenta este aspecto a la hora de planificar la organización del centro en general y más concretamente la del aula.

Lo que se pretende con esta estructuración no solo de los espacios sino también de los tiempos, es atender de forma individual a las necesidades de cada uno de los alumnos con TEA, ofreciéndoles los recursos y materiales adaptados a dichas necesidades.

El modelo de intervención educativa en autismo requiere de un proceso de adaptación de espacios, actividades diarias y rutinas que les ofrezca apoyos visuales para favorecer la comprensión del entorno y de las actividades, y que les posibilite la elección de lo que desean conseguir o realizar en cada momento otorgándoles la capacidad de elección y desarrollando su autonomía.

Otro de los aspectos que debemos tener en cuenta es que el aula debe tener una atmósfera relajada y promover el bienestar físico y emocional de los alumnos, en un marco constante y estructurado que disminuya la ansiedad y la frustración.

Teniendo en cuenta estos aspectos podemos afirmar que cuanto más organizada esté el aula, más fácil será predecir lo acontecimientos futuros en ella, lo que reducirá su ansiedad y las rabietas y facilitará la comprensión de las exigencias de la tarea. Además, el entorno debe presentar pocos estímulos que puedan interferir en la realización de las tareas diarias y evitar, así, la distracción.

© MELC S.A.

Aunque no basta con proporcionar ambientes organizados, sino que los materiales también deben ser adecuados y motivadores, personalizados y ajustados a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Muchas de las estrategias que se llevan a cabo en el aula están basadas en la metodología TEACCH (que desarrollaremos más adelante) y se basan en numerosas publicaciones de autores españoles que han favorecido la investigación sobre el Trastorno del Espectro del Autismo, como los trabajos de Ángel Rivière, Rosa Ventoso, Javier Tamarit y el Proyecto PEANA del centro CEPRI (Proyecto de estructuración ambiental en el aula con niños con autismo).

Para estructurar de forma espacial el aula, se deben perseguir los siguientes objetivos:

- Diseñar un entorno físico para proporcionarles información por adelantado y darle sentido a la actividad que están realizando.
- Usar la información visual para organizar el entorno, las rutinas y las actividades.
- Destacar diferentes rincones y lugares de trabajo concretos para cada actividad: rincón del juego, trabajo individual en mesa, rincón de la comunicación, etc.

El aula está estructurada en distintos *rincones* y en cada uno de ellos se lleva a cabo una actividad concreta. Cada espacio está identificado con la fotografía y el pictograma correspondientes. Cada aula se establece en diferentes rincones teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, por ejemplo:

- **Rincón de la asamblea:** está destinado a la comunicación diaria en grupo al comenzar la jornada. Suele presentar un panel de comunicación donde se encuentra la estructuración y secuenciación de todas las actividades que se realizarán a lo largo de la jornada. Es un tablero de grandes dimensiones que tiene un velero donde aparecen colocadas en orden los pictogramas de las actividades que se realizan diariamente. Además, en la parte superior suelen colocarse unos paneles individuales que representan cada uno de los días de la semana y que posteriormente se irán abriendo para colocar el nombre del día, el tiempo que hace y la actividad central del día.
- **Rincón del trabajo de mesa:** en este rincón se disponen todos los materiales que se van a utilizar a lo largo de la jornada diaria. El material debe estar ordenado de forma secuencial, desde la primera actividad del día hasta la última. Cada estante deberá estar

© MELC S.A.

identificado con un color y en cada caja debe aparecer una fotografía con los materiales que contienen, para facilitar la identificación y posterior recogida.

- **Rincón de materiales:** en este rincón se encuentra todo el material que van a utilizar en la mesa de trabajo. El material suele estar ordenado de manera secuenciada desde la primera a la última actividad. Cada estante está identificado con un color y la fotografía de cada uno de ellos. Una vez utilizado el material deben guardarlo en su lugar correspondiente.

- **Rincón de la comunicación:** A pesar de que la comunicación se debe trabajar como un objetivo prioritario en todas las actividades diarias, es recomendable que en el aula se prepare un rincón dedicado a la comunicación. En él se aprenderán signos del Bensson-Schaeffer o se trabajarán los sistemas de comunicación más adecuados.

- **Rincón del desayuno:** es un rincón dedicado a trabajar con los distintos alimentos y los utensilios. En esta zona será recomendable contar con un panel con fotografías y pictogramas de distintos alimentos.

- **Rincón del ordenador:** en uno de los rincones de la clase está el ordenador que se podrá trabajar bien en grupo o de forma individual.

- **Rincón de relajación:** este rincón estará acondicionado para poder llevar a cabo una relajación adecuada. Está diferenciado del resto del aula por el color de la pared. En este rincón habrá colchonetas y móviles que cuelgan del techo.

- **Rincón de juegos:** en esta zona se encontrarán los juguetes en cajas de plástico de manera que los alumnos puedan coger los juguetes que deseen. Cada caja será de un color y estará identificada con los juguetes que contiene (coches, muñecas, puzzles...). Además, este rincón deberá contar con una cocinita y un supermercado con diferentes alimentos y utensilios de cocina para trabajar el juego simbólico. Podemos encontrar además muñecos con distintos vestidos, carritos de paseo, etc.

- **Rincón de los experimentos:** se trata de una mesa en la que generalmente se trabajará en grupo. En este rincón se realizarán manualidades con barro, papel maché, plastilina, témperas o pintura de dedos.

© MELC S.A.

Esta organización por rincones es un ejemplo de una forma de estructurar las distintas actividades que llevaremos a cabo a lo largo de la jornada. No debemos olvidar que dicha organización no es rígida y que el concepto de entorno no siempre coincide con un espacio físico fijo, ya que muchos de los contenidos que debemos trabajar se sitúan en un rincón concreto, pero se trabaja de forma transversal en otros rincones.

Organización temporal en el centro y en el aula

Además de la organización espacial del centro y del aula, es de extrema importancia la organización temporal. Para ello se establecen en el aula diferentes rutinas muy diferenciadas. Se utiliza la agenda visual para entender las tareas que va a realizar a lo largo de la jornada.

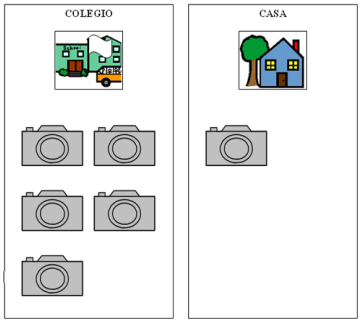
La repetición diaria de acciones en el centro y en el aula es fundamental para que los alumnos interioricen los pasos de las diferentes actividades que se van a llevar a cabo a lo largo de la jornada. A continuación, vamos a plantear un ejemplo de la estructuración del tiempo diario en diferentes rutinas.

- ***Rutina de entrada.*** En la rutina de entrada, los alumnos llegan a la clase y se quitan la mochila y cuelgan el abrigo en la percha correspondiente que lleva su foto y un pictograma de colgar la mochila.

- ***Rutina del saludo.*** Se utiliza el pictograma de hola en el lugar en el que se vaya a llevar a cabo dicha actividad. Se acompañará con el gesto. Al comenzar la actividad se deberá establecer el contacto ocular.

  En aquellos alumnos donde el contacto ocular con el adulto no sea espontáneo, se modelará la acción tratando que ésta sea lo más cálida posible. Tener en cuenta que cada alumno puede tener otro tipo de saludo instaurado y siempre habrá que respetar la individualidad. Para ello utilizaremos un *"Cuadernillo de saludo con fotografías de los alumnos de tamaño medio folio",* para que a través de la imagen reconozcan, señalen, miren, o vocalicen el nombre de sus compañeros, exigiendo cada vez una respuesta más ajustada a cada uno según sus posibilidades expresivas.

- **Pasar lista.** Llega el momento de saber cuántos alumnos han acudido a clase y los que están ausentes. Para ello utilizaremos dos tableros de



© MELC S.A.

tamaño pequeño, uno para los que están en casa y otro para los que han venido a clase. En un panel se coloca el pictograma de casa y en otro el de colegio. Con las fotos de cada alumno de la clase se irá preguntando si han venido a clase. Se pedirá que los alumnos contesten sí y no.

- **Rutina de organizar las actividades en la agenda**. En esta actividad se anticipan las diferentes actividades que van a tener lugar a lo largo de la jornada escolar. Se les ubica temporalmente en el día de la semana en que se encuentran, así como el orden de las actividades ordenadas de forma secuenciada.

- **Rutina de trabajo de mesa.** La agenda de trabajo individual es la que tiene organizada en su mesa de trabajo y que corresponde a las actividades que han de realizar a lo largo de la jornada. Se basa en ofrecer información visual en función del nivel cognitivo y necesidades de cada uno de los alumnos. En las agendas se pueden combinar fotografías con pictogramas, utilizar solo fotografía o solo pictogramas. La función es ofrecer a cada uno de los alumnos lo que tienen que hacer de forma organizada y estructurada. De esta forma se favorece la anticipación y se facilita el conocimiento del inicio y final de cada una de las actividades. Esta es una forma de comprender situaciones proporcionando al alumno un mayor nivel de seguridad en la realización de las tareas.

- **Rutina de aprender.** Es una actividad centrada sobre todo en aspectos comunicativos. Se trabaja de forma sistemática la comunicación funcional. En esta actividad se manejan objetos, secuencias de actividades cotidianas, estructuración de frases y aproximación a la lectura global.

- **Rutina del desayuno.** Se trabaja el uso de distintos utensilios. Se comienza esta actividad con el pictograma de desayuno. Se eligen las fotografías de distintos alimentos.

- **Actividad central del día.** Cada día de la semana está asociado a un color, una forma geométrica, un signo y una actividad que permanece estable a lo largo del curso. Por ejemplo: lunes, fisioterapia, martes, salidas al entorno…

- **Rutina de la comida**. En esta rutina es importante no solo el momento en sí de la comida, sino también el uso de los diferentes utensilios, así como el reconocimiento y desenvolvimiento por el espacio físico.

© MELC S.A.

- **Rutina de relajación.** Después de la comida, es conveniente trabajar esta rutina. Se realizan técnicas de relajación.

Organización de los materiales

Para el desarrollo de la actividad se deberá asegurar la atención y la motivación del niño teniendo en cuenta una serie de aspectos, como por ejemplo:

- Las tareas que se plantean para los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo deben estar adaptadas al nivel evolutivo del niño, a sus capacidades y peculiaridades personales y se les presentará de forma clara una vez que se ha captado su atención.
- Los contenidos deberán estar adecuados a los conocimientos del niño teniendo en cuenta que no puede aprenderlo por medios naturales.
- Las pautas de aprendizaje deben basarse en el modelo de aprendizaje sin error.
- Es importante utilizar técnicas como el moldeamiento, el modelado o el encadenamiento hacia atrás ya que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las técnicas de autorregulación les ayudas a controlar sus conductas propiciando las conductas positivas.
- Es conveniente ofrecerle ayuda solo cuando sea estrictamente necesario y deben desvanecerse progresivamente.
- Es necesario motivar al alumno con refuerzos inmediatos y potentes para mantener la motivación de las conductas.
- Es necesario determinar cuáles son las motivaciones lúdicas, sociales, sensoriales o de otro tipo y emplearlas para promover su aprendizaje.
- Cualquier muestra de espontaneidad e iniciativa del niño respecto a las conductas deseadas se premiará ofreciéndole los refuerzos oportunos.
- Se deberá dar sentido a las conductas comunicativas verbales y gestuales manifestadas por el niño, aunque carezcan de intencionalidad, para favorecer su funcionalidad.

© MELC S.A.

- La técnica del compañero-tutor reporta muchos beneficios al niño con TEA por lo que los profesores deberán darles claves para comprenderlo, ayudarlo e incorporarlo en sus juegos.

Con respecto a la organización de los recursos didácticos y materiales deberá hacerse con los siguientes criterios:

- Que estén adaptados a la edad cronológica.
- Que sean de fácil reconocimiento.
- Que sean manejables.
- Que den información acerca de la actividad que se les pide que realicen.
- Que el aula tenga una disposición que favorezca la señalización.
- Que se utilice la constancia y coherencia.
- Que no se utilicen muchos materiales al mismo tiempo.

Para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con TEA se pueden utilizar diversos materiales y juegos que favorezcan su aprendizaje. Entre ellos podemos destacar:

- Juegos interactivos, simbólicos, de imitación, de circuitos…centrados en el cuerpo y que anticipen situaciones. La música y las canciones servirán como reforzador.
- Materiales para trabajar la estimulación sensorial. Para la estimulación táctil se utilizarán objetos con vibraciones, diversas texturas, etc.

Un material imprescindible: la agenda

Las agendas son un instrumento de gran utilidad para los niños con TEA, ya que les permite organizar el mundo que les rodea explicándoles qué van a hacer, cuándo, dónde y con quién. También le ofrecen al alumno una visión clara de cómo moverse en los espacios de manera más o menos independiente.

La justificación de utilizar agendas con estos alumnos se basa en la dificultad que presentan estos en cuanto a la secuenciación temporal, dificultad en la recepción de órdenes verbales y

© MELC S.A.

dificultades de atención. Además, a través de la agenda se trabaja la flexibilidad, promueve la independencia y facilita la transición entre tareas. Estas agendas deben ser principalmente visuales y adaptadas a cada nivel de capacidad para ayudar al alumno a diferenciar entre las actividades de la jornada y anticipar y predecir actividades.

Los tipos de agendas que se pueden utilizar con los alumnos con trastorno autista son las siguientes:

- Agendas en las que aparecen las fotografías de objetos cotidianos asociadas a su acción (cuchara para comer, pelota para jugar…).
- Secuencias de objetos o partes de objetos (tapas de yogur, una pieza para insertar…).
- Secuencia de fotos o imágenes de los sitios que vista el alumno y de las personas (foto de la clase, fotografía de su profesor…).
- Secuencias de pictogramas o dibujos representativos.

Las agendas se realizan sobre un soporte, preferiblemente duro (cartón o cartulina) de fondo neutro y con cintas de velcro donde se colocan los pictogramas. Las agendas deben colocarse en el lugar de transición o rincón de la información y serán fijas o móviles en función de las necesidades y capacidades del alumno. La extensión de la agenda va a depender de la edad, del nivel cognitivo y de los intereses del alumno.

Una vez que se van realizando las actividades planificadas en la agenda es conveniente ponerle un aspa o tapar el pictograma. Ante un cambio en la actividad planificada deberemos hacer partícipe al alumno para favorecer su independencia.

Las agendas se utilizan en múltiples ocasiones a lo largo de la jornada, pero es determinante el uso a primera hora donde se van a planificar las actividades que se llevarán a cabo durante el día.

Es conveniente utilizar estas agendas de forma paralela en casa para que el alumno no pierda la estructura que se fomenta en el colegio. Debemos concienciar y enseñar a los padres a estructurar el tiempo que pasan los alumnos en casa y a que utilicen la agenda como sistema de anticipación para que el niño comprenda lo que ocurre en su entorno.

En definitiva, las agendas son una forma sistemática y visual para aclarar al alumno determinadas cuestiones. Los sistemas de trabajo con la agenda se basan en los principios de

© MELC S.A.

enseñanza estructurada. Consiste en usar apoyos visuales en las actividades para aprovechar el estilo de aprendizaje visual del alumno con TEA, minimizar el apoyo en el procesamiento auditivo y fomentar la independencia. Por eso, es necesario basarse en la organización visual, es decir, cómo organizar el material y el espacio físico para aumentar la comprensión e independencia de los alumnos mediante la limitación del espacio y la organización de materiales.

Es importante, además, tener en cuenta la claridad visual, es decir, cómo lograremos captar la atención del alumno hacia la información más útil y relevante de la tarea. Las instrucciones deben ser visuales, es decir, el cómo comunicar al alumno la secuencia de pasos específicos que debe seguir para completar una tarea.

3.5. Modelos específicos de intervención: la Teoría de la Mente

Vamos a ver a continuación un modelo de intervención con alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo: la Teoría de la Mente.

El término de Teoría de la Mente se utiliza para designar la capacidad de los seres humanos para atribuir pensamientos e intenciones a otras personas. En base a esta teoría, podemos afirmar que cuando un sujeto inteligente está dotado de Teoría de la Mente, se entiende que presenta la capacidad para comprender y reflexionar respecto al estado mental de sí mismo y de los demás. Dentro de la Teoría de la Mente se incluye la capacidad de percibir, reflexionar y comprender las sensaciones de los demás por los signos que se nos ofrecen. Esta capacidad de percepción comprende un conjunto de sensaciones, creencias, emociones…

Aproximación al concepto:

El concepto de Teoría de la Mente se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias.

Desde este punto de vista, este concepto se refiere a una habilidad “heterometacognitiva”, ya que hacemos referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento.

La terminología asociada a este concepto es variada: se han utilizado diversos conceptos como “cognición social”, “mentalización”, “psicología popular”, “psicología intuitiva” o “conducta intencional”.

© MELC S.A.

En el ser humano la capacidad de una Teoría de la Mente se adquiere normalmente entre los 3 y los 4 años, aunque más que una adquisición se trata del desarrollo de una capacidad congénita, capacidad que se desarrolla a partir de una estimulación procedente del otro. Podemos afirmar que en los seres humanos la Teoría de la Mente deriva de la naturaleza, del ambiente, de los factores culturales.

Carruthers y Smith (1996) sitúan como punto de partida de los trabajos de los psicólogos del desarrollo acerca de la Teoría de la Mente el conocido texto de primatología de Premack y Woodruff (1978), donde se plantea el interrogante acerca de si los chimpancés tienen una Teoría de la Mente.

Rivière en 1991 se plantea si esta Teoría de la Mente es una capacidad natural en el ser humano o si es una verdadera teoría elaborada acerca de las demás personas y de uno mismo.

El Mecanismo de Teoría de la Mente cuyo nombre proviene de los trabajos de Alan Leslie (1987, 1994) "es un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una Teoría de la Mente." (Baron Cohen, 1995: 51).

Tal Teoría de la Mente incluye mucho más que la lectura de la conducta en términos de deseos e intenciones, la lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos o el hecho de compartir estados mentales acerca de un objeto. La Teoría de la Mente es, para Baron Cohen, la vía para representar el conjunto de estados mentales epistémicos (tales como simular, pensar, creer, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar) y relacionar todos los estados mentales (perceptivos, volitivos y epistémicos) con las acciones, para construir una teoría consistente y útil.

De los estudios realizados por Baron-Cohen se confirma que una de las claves de las relaciones sociales se basa en distinguir entre entidades físicas y mentales.

En base a esta hipótesis, Tamarit realiza un estudio a finales de los 80, con el que trata de establecer unas claves para explicar la Teoría de la Mente. Con la hipótesis de que en el autismo se da un fracaso en el desarrollo de la cognición social, se explica que el ser humano se encuentra inmerso en un entorno del cual le llegan dos tipos de estímulos o claves muy diferentes. Mediante unas, las claves físicas (color, tamaño, peso, etc.), el ser humano conoce las características del mundo físico, así como las leyes mediante las cuales se rige el mismo. Las claves sociales (mirada, sonrisa, tono de voz, gestos...), permiten al ser humano obtener

© MELC S.A.

información acerca del mundo mental (de lo que el otro siente, desea, piensa, conoce...), y de las leyes que lo rigen.

Y entre esos dos tipos diferentes de claves, físicas y sociales, existen unas diferencias muy importantes, expresadas en cuatro dimensiones:

- **Simplicidad.** Las claves físicas son sencillas, pueden ser interpretables de una en una, teniendo por sí mismas un significado. Por ejemplo: el color de un objeto por sí solo nos indica la cantidad de luz blanca que refleja dicho objeto. Por su parte, las claves sociales son complejas. Para ser interpretadas hay que tener en cuenta varios aspectos del entorno. Por ejemplo, una sonrisa siempre va acompañada de otras claves (mirada, gesto facial...) que nos ayudan a su comprensión.
- **Claridad.** Las claves físicas son básicamente claras y evidentes, resultando fácil llegar a un acuerdo sobre su significado, incluso se pueden establecer medidas sobre ello. Por ejemplo, el tamaño o la altura de un objeto. Las claves sociales, por el contrario, son mucho más sutiles (tono de voz, miradas...), resultando prácticamente imposible de establecer medidas de las mismas.
- **Permanencia.** Generalmente, las claves que nos permiten acceder al mundo físico permanecen en el tiempo lo suficiente como para poder ser comprobadas con posterioridad a su primera percepción. Por su parte, la mayoría de las claves sociales básicas (mirada, tono de voz, gestos...) son efímeras, permanecen muy poco en el tiempo y resulta muy difícil, casi imposible, poder volver a apreciarlas una vez que han sido emitidas.
- **Variabilidad.** En cuanto a la continuidad del significado de una clave, en el caso de las claves físicas, estas siempre significan lo mismo, estén donde estén. Las claves sociales varían de significado en función del entorno, tanto físico como social, en que se emitan. Además, en el caso de las claves sociales, pueden existir varias claves sociales diferentes que nos induzcan a atribuir un mismo estado mental a la misma persona.

Como conclusión, podemos afirmar que el término de Teoría de la Mente se refiere a las habilidades para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Dentro de este cajón de sastre, se recogen aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad para captar el discurso metafórico, las

© MELC S.A.

mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o cognición social y la empatía.

De forma resumida podemos afirmar que la cognición social recoge tres aspectos fundamentales:

- La percepción de las expresiones emocionales.
- El estudio del autismo que ha centrado sus investigaciones en la capacidad para atribuir deseos, intenciones y creencias a otros.
- La relación con la cognición social y la empatía que trata de explicar aspectos cognitivos y emocionales que nos permiten ponernos en el lugar del otro y resolver los dilemas morales.

Teoría de la Mente y Trastorno del Espectro del Autismo:

Durante muchos años el concepto de Teoría de la Mente se utilizó para explicar la etiología del autismo y ese proponía que la causa principal del Trastorno del Espectro del Autismo se debía a una ausencia de esta Teoría de la Mente. Desde esta perspectiva la explicación del autismo más influyente desde la década de los ochenta es la de Baron-Cohen y colaboradores a partir de los estudios realizados partiendo de la hipótesis de que la comprensión social en las personas con autismo no se basa en la Teoría de la Mente, concepto que trata de expresar la incapacidad de estos niños para atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el fin de predecir y explicar los comportamientos.

Esta hipótesis estaba basada en el análisis realizado por Leslie (1987) sobre las habilidades cognitivas subyacentes en los niños que no presentaban autismo para comprender el juego de ficción junto con la observación que los niños con autismo muestran alteraciones en la imaginación. Estos datos condujeron a la hipótesis de que el autismo podía constituir una alteración específica del mecanismo cognitivo necesario para representar estados mentales.

Según distintos autores, la habilidad para fingir o ponerse en el lugar del otro depende de un mecanismo psicológico específico que no está presente en el momento del nacimiento ni es explicable a través del aprendizaje. Esta facultad emerge aproximadamente hacia el segundo año de vida del niño y se constituye como una de sus facultades más desarrolladas.

A juicio de Leslie, la ficción puede entenderse como precursora de la Teoría de la Mente, pues existe una gran semejanza entre la lógica en que se basan las atribuciones mentalistas y los actos

© MELC S.A.

de crear ficciones. Leslie argumenta que la capacidad para la simbolización tiene su origen en un mecanismo psicológico primitivo de maduración tardía que da origen a la Teoría de la Mente.

Este argumento de Leslie es relevante para la comprensión del autismo porque tanto el juego de ficción como la capacidad mentalista presentan deficiencias en estos niños. Está de sobra comprobado, que los niños con Trastorno del Espectro del Autismo presentan muchas dificultades en realizar juegos de ficción. Esta característica se recoge en posteriores trabajos de Baron-Cohen.

La ausencia de Teoría de la Mente en los niños con Trastorno del Espectro del Autismo da sentido a la mayoría de las manifestaciones del trastorno. Estos niños van a presentar serios problemas en la comunicación y el lenguaje, y sus características se comprenden mejor desde problemas semánticos relacionados con los estados mentales.

De igual manera, lo que se manifiesta en las dificultades en la relación afectiva puede entenderse como consecuencia de la incapacidad de comprender qué significa pensar, tener mente, creer o sentir de forma diferente a como lo hacen los demás.

Las dificultades que presentan estos niños en las competencias sociales pueden entenderse mejor si nos situamos en esta perspectiva, ya que no basta con el aprendizaje de las normas sociales, sino que es necesario conocer los sentimientos de los demás.

Debido a este déficit, los niños con Trastorno del Espectro del Autismo no muestran ni señalan aquello que les atrae. También podrían explicarse desde esta perspectiva los déficits en las habilidades conversacionales.

Además, podría explicarse la dificultad que presentan estos niños para establecer el contacto ocular ya que presentan muchas dificultades para comprender el lenguaje no verbal, es decir no aprenden a usar y comprender las señales que se asocian a ciertos estados mentales.

Tanto la evitación del contacto social como el carácter inadecuado de muchas aproximaciones sociales pueden explicarse por la carencia de una Teoría de la Mente, ya que ambas características se deben a que no comprenden lo que piensan, sienten o desean otras personas. Las dificultades en la comunicación podrán explicarse como consecuencia de esta deficiencia.

En definitiva, los déficits sociales que presentan los niños con Trastorno del Espectro del Autismo pueden ser explicados si los vemos como una consecuencia de la incapacidad para

© MELC S.A.

comprender estados mentales (Leslie y Frith, 1988). Poseer una Teoría de la Mente implica estar preparados para concebir estados mentales en uno mismo y en los demás.

Esto es de extremada relevancia en el plano de las relaciones sociales, afectivas y comunicativas. Así, las relaciones emocionales y de comportamiento son, a menudo, un contingente sobre el conocimiento o las creencias, más que sobre el estado real del niño. Del mismo modo, la comunicación verbal influye decisivamente en los estados mentales (Baron-Cohen et al., 1985).

Como comentábamos con anterioridad estudios realizados por Baron-Cohen confirman que los niños con TEA tienen una noción muy pobre del funcionamiento del cerebro siendo incapaces de distinguir entre entidades físicas y mentales. Por esta razón se explican las notables irregularidades que muestran los niños con TEA en su interacción y comunicación social ya que estas habilidades dependen de un extenso repertorio que tiene en cuenta las creencias, deseos, pensamientos e intenciones de los demás.

Los resultados de estas investigaciones apuntan a un déficit cognitivo específico, posiblemente único en autismo e independiente de un posible retraso mental. Esta posición no coincide con el punto de vista de otros autores como Hobson, Ouston y Lee (1988) que defienden posiciones más clásicas al considerar al autismo como un trastorno en el que están afectados fundamentalmente los planos afectivos y sociales.

En síntesis, podemos afirmar que:

- El autismo tiene como causa esencial, entre otras, un profundo deterioro cognitivo a nivel central.
- Uno de los déficits se establece en las capacidades que se refieren a las habilidades sociales, las cuales afectan a la atribución de estados mentales, como las creencias y los deseos.
- Las habilidades sociales que no requieren una capacidad metarrepresentacional pueden estar deterioradas en el autismo.
- Una capacidad metarrepresentacional puede requerir de habilidades simbólicas como el juego de ficción.
- Las habilidades pragmáticas necesitan de una Teoría de la Mente, las cuales a su vez requieren de una capacidad metarrepresentacional. Esto también podría estar deteriorado en la persona con TEA.

© MELC S.A.

Por lo que respecta a la Teoría afectivo-emocional, Hobson (1995) afirma que, en un número determinado de niveles, el autismo podría deberse a un deterioro de las relaciones afectivas y sociales y este ser constante e irreducible.

Esta teoría puede resumirse en los siguientes puntos:

- A los niños con TEA les faltan los componentes constitucionales para la acción y la reacción, que son necesidades para las relaciones personales con otras personas en las cuales se implican los sentimientos.
- Tales relaciones son necesarias para la constitución de uno mismo y la relación con los demás.
- Los niños con TEA no participan en las experiencias sociales intersubjetivas lo cual supone la incapacidad para reconocer a otras personas como tales con sus propios sentimientos, pensamientos, deseos e intenciones y un severo deterioro en la capacidad de abstraer, sentir y creer de forma simbólica.
- La mayoría de las dificultades cognitivas y de lenguaje pueden explicarse desde la relación que tienen con el desarrollo afectivo y social y/o deterioro en la capacidad de depender socialmente y de simbolizar.

La intervención con alumnado TEA desde la Teoría de la Mente:

Existen diferentes intervenciones enfocadas al desarrollo del modelo cognitivo de la Teoría de la Mente. Hay que tener en cuenta que estas intervenciones no inician las habilidades, más bien ayudan a mejorarlas.

Este conjunto de técnicas enseña a los niños a crear representaciones mentales, tanto de ellos mismos como del mundo que los rodea. La efectividad de estas intervenciones es limitada. Cabe destacar las mejoras específicas y puntuales conseguidas en algunos aspectos concretos. Su principal problema radica en la dificultad de generalizar las mejoras a otros ámbitos, situaciones o aspectos de la persona.

Algunas de las actividades o situaciones que podemos usar para trabajar o estimular la Teoría de la Mente en niños con TEA son:

- Adivinanzas, resolver pequeños enigmas.

© MELC S.A.

- Para facilitar la relación con el entorno provocamos situaciones y realizamos ejercicios para que el niño se familiarice con los cinco sentidos (gusto, tacto, oído, olfato y vista), los órganos que los desarrollan y los verbos relacionados.
- Aprender a imaginar, jugar a imaginar qué puede pasar en cada una de las situaciones que se le presentan.
- Inferencias: razonar para encontrar y comprender una información que no está escrita en el texto o que se muestra en una imagen.
- Reconocimiento e interpretación de gestos, mímica y lenguaje corporal, mediante pictogramas, fotografías, etc.
- Fomentamos el conocimiento y la experiencia con verbos relacionados con acciones mentales (pensar, sentir, creer, equivocarse, imaginar….). Utilizamos secuencias de acciones, historias sociales, etc., pero es muy importante aprovechar las situaciones que experimentamos en el día a día.
- Juegos clásicos como el escondite, el pollito inglés, el pilla pilla, el juego del pañuelo, etc.
- Juegos de mesa como el ajedrez (es esencial tratar de pensar qué estará pensando la otra persona) o el tres en raya (intenta predecir dónde va a colocar su ficha la otra persona)
- Absurdos, encontrar lo que no es lógico en imágenes o frases.
- Les mostramos mediante dibujos o vídeos que las personas no siempre ven lo mismo, y que lo que ven depende de su posición.
- Les ayudamos a predecir una acción en base a una creencia verdadera, por ejemplo buscar un objeto en el lugar donde lo hemos visto.
- Trabajamos con ellos las falsas creencias de primer orden (las personas buscan las cosas donde las han visto o las han puesto, si no ven que otra persona las ha cambiado de sitio, no pueden saber que ahora están en otro sitio) y de segundo orden (contenidos inesperados).
- Les ayudamos a diferenciar la verdad de la mentira. Para ello provocamos situaciones absurdas, trabajamos conceptos como invenciones o fantasía, realizamos ejercicios de verdadero o falso y experimentamos con posibilidades, utilizando ilustraciones, vídeos, etc.

© MELC S.A.

- Fomentamos el reconocimiento de estados emocionales simples (alegría, tristeza, rabia, miedo, etc.) y complejos (sorpresa, vergüenza, interesante o aburrido, disculparse-pedir perdón, la culpa, etc.). Para ello utilizamos imágenes, vídeos y asociaciones de dichas emociones con situaciones que experimentamos en nuestro día a día.

3.6. La metodología TEACCH

El Método TEACCH *(Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children)* (Shopler y Mesibov, 1995) proporciona desde hace más de cuarenta años diferentes intervenciones tanto a los alumnos con autismo como a sus familias. Su fundador, Eric Schopler, profesor de la unidad de psicología de la Universidad de Carolina del Norte, ha desarrollado, a través de numerosas publicaciones en *The TEACCH Division* diversas programaciones y una metodología de enorme influencia en el trabajo con las personas con graves dificultades en la comunicación y por tanto aplicables a los alumnos que se enmarcan en el Trastorno del Espectro del Autismo.

Este método de trabajo presenta una serie de características que lo hacen operativo y especial para trabajar con alumnos con TEA. Por un lado, la adaptación de los entornos, que incluye gran variedad de recursos. Esta metodología no se propone solo para la enseñanza individualizada o en grupo, sino que sirve para los diferentes entornos y actividades en los que un alumno con autismo necesita desenvolverse. El objetivo que persigue este método es dotar a estos alumnos de una autonomía para realizar actividades en contextos determinados.

En el caso de los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo existen muchas formas de manifestación de este trastorno. La metodología TEACCH trata de adaptarse a las peculiaridades en los ámbitos de la comunicación y el lenguaje, la interacción social y la restricción de intereses y actividades, aspectos claves en la intervención con alumnos con TEA.

Por ello, al hablar de metodología TEACCH, adaptada al entorno escolar, estamos haciendo referencia al estilo de aprendizaje de estos alumnos y las adaptaciones que hay que realizar en cada caso en concreto. El reto de los profesionales que trabajan con alumnado con TEA es, sin duda, comprender el grado de aplicación de su estilo de aprendizaje para dotar al alumno de unas estrategias adecuadas que posibiliten el éxito académico.

Se trata, en definitiva, de una adaptación de acceso ya que la metodología TEACCH adapta espacios, tiempos, organización de tareas, etc. Por eso, este método de trabajo propone que el

© MELC S.A.

aprendizaje debe surgir teniendo en cuenta las adaptaciones de los entornos y la selección de actividades debe realizarse teniendo en cuenta los aspectos cognitivos preservados e incluso muy desarrollados tales como el procesamiento visual, los intereses especiales (sobre todo en el aspecto de apego a rutinas) y la memoria mecánica (asociativa, sin formar categorías). Podemos afirmar que la metodología TEACCH se basa en las características individuales del niño y sus puntos fuertes.

El alumno que presenta características compatibles con espectro del autismo debe disponer de una estructura ya que esta es una constante en el estilo de aprendizaje de estos alumnos. Por ello, la metodología TEACCH ofrece una estructura que favorezca la comprensión del mundo. Esta estructura ayuda a buscar indicios que den respuesta a qué, dónde, cuándo y cómo realizar cada actividad. Es una metodología que favorece la ubicación en el espacio y en el tiempo ya que a los alumnos con TEA les cuesta mucho detectar y comprender contingencias, así como la comprensión global y el sentido de los objetos, de las acciones y de las situaciones. La estructura es una herramienta esencial que favorece el acceso a un entorno más organizado, en definitiva, un entorno altamente estructurado.

Pero no solo el espacio y el tiempo requieren de una estructura, la enseñanza en sí debe ser también estructurada ya que de esta forma ofrece oportunidades de enseñanza que de ninguna otra forma es accesible. En definitiva, la estructura no es más que una rutina en el espacio físico y en el tiempo la cual puede diseñarse de forma más o menos minuciosa, según las características individuales del niño y la naturaleza de la actividad. Hay que tener en cuenta que un niño con rasgos autistas va a presentar muchas dificultades para entender la globalidad de los entornos y su sentido, les cuesta comprender la finalidad de cada actividad o acción.

También presentan serias dificultades en entender la relación de las partes y el todo, del comienzo y final de una actividad, etc. De esto se deriva su apego a las rutinas puesto que les cuesta entender que las actividades tienen diferentes opciones para alcanzar resultados iguales o similares según el entorno y el momento. Su gran memoria mecánica se basa en simples asociaciones con escaso sentido entre ellas que les ayuda a recordar secuencias de acciones precisas y largas, pero sin finalidad.

Un ejemplo claro de estructura es la rutina del saludo al entrar en clase. Para estos alumnos la finalidad es precisamente la entrada en clase, pero esta debe ser altamente estructurada. La secuencia debe ser muy rígida y clara perceptivamente. Para ello, la persona que le recibe debe

© MELC S.A.

situarse siempre en el mismo lugar. El niño llegará con una fotografía o pictograma que le ayude a centrar la atención y a anticipar la acción. Siempre se deberá decir lo mismo, en el mismo orden, y con la misma entonación. Progresivamente en la medida que las respuestas del niño van siendo claras y rápidas la estructura puede irse haciendo más flexible (cambiando de lugar, añadiendo otras palabras al saludo…). Es necesario tener en cuenta que si la estructura requiere cambios estos deben hacerse de forma progresiva para moldear la conducta de forma controlada.

La organización del aula según el método TEACCH

Uno de los aspectos más importantes que tiene en cuenta le metodología TEACCH es la organización de espacios y tiempos. Por ello, la organización del aula es un aspecto clave para trabajar con los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo. La organización del aula, desde esta metodología, debe contemplar no solo la organización espacial, sino también la organización temporal, los sistemas de trabajo y la organización de tareas.

La organización física: los rincones

La organización física del aula puede entenderse como un sistema de trabajo por rincones. Estos son espacios concretos en los que se subdivide el aula y que son específicos para el desarrollo de una actividad determinada. Deben ser creados y adaptados a las características y necesidades de los alumnos según su nivel de desarrollo y no solo según sus habilidades curriculares sino que las actividades deben estar adaptadas a las peculiaridades del trastorno. Estos rincones deben ser, ante todo, claramente discriminables por los alumnos gracias a las limitaciones físicas o visuales. Tienen que ser percibidos como entornos diferentes y deben saber qué hacer en cada uno de ellos.

Cada actividad se realiza en un espacio físico. Generalmente cada rincón estará identificado con un marcador para favorecer la localización y reconocimiento del mismo. Este marcador debe indicar la actividad a realizar y la disposición de los objetos. Este marcador puede tener distintos niveles de abstracción: un objeto real que represente la actividad, una fotografía, un pictograma con mayor o menor grado de adaptación, hasta simplemente la palabra escrita que exprese la actividad que se realiza. Este marcador debe ser el mismo que se utiliza en su panel de actividades y debe estar adaptado a las habilidades de identificación del alumno.

No debemos olvidar las dificultades que presentan estos alumnos para prestar atención a aquello que es realmente relevante para una actividad. Se deberán minimizar al máximo los distractores

© MELC S.A.

visuales o auditivos. La decoración del aula debe ser totalmente funcional para centrar su atención y evitar los distractores como ruidos, ventanas, espejos, etc.

La distribución por rincones se llevará a cabo según las necesidades. A modo de ejemplo podemos destacar: el rincón del trabajo individual, el rincón del trabajo en grupo, el rincón de la comunicación y el lenguaje, el rincón de las habilidades sociales, de autonomía, el rincón del ordenador, del juego simbólico, de construcciones…

Lógicamente la distribución de estos rincones dependerá no solo de las necesidades como hemos dicho, sino también de las dimensiones del aula y de la edad del niño.

Es conveniente establecer un rincón para señalar conductas disruptivas que puede ser utilizado para superar las rabietas o momentos de descontrol.

La organización temporal: las rutinas

La estructura temporal tiene como finalidad expresar de forma clara a cada alumno lo que se va a realizar en cada momento haciendo referencia del lugar en el que se va a desarrollar. Esta organización consistirá en un panel donde se establece el horario del niño y donde se especifican con marcadores (como fotografías o pictogramas) las tareas que se van a realizar a lo largo de la jornada. También es conveniente un horario semanal en el que se establezcan de forma clara y concisa las actividades que se repiten diariamente y aquellas que son específicas de cada día de la semana. Por ejemplo, en el horario semanal se especifica con pictogramas la entrada, el recreo, el comedor y la salida ya que estas son actividades fijas de todos los días. Además se sitúa las propias de cada día de la semana: lunes-psicomotricidad, martes-música, miércoles-pintura, etc.

También pueden realizarse horarios de transición, que se realizarán en un cuaderno al cual pueden recurrir cuando tengan duda sobre la secuencia de actividades. Es necesario que el niño cuando llega a la escuela se le especifique las actividades que vamos a realizar y se vayan colocando los marcadores en el panel.

La finalidad de la organización temporal es que los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo sepan qué actividades van a realizar y en el orden en el que las van a llevar a cabo. Esto favorece la organización mental haciéndoles sentirse más seguros.

El niño aprenderá a saber qué hacer en cada momento ante un estímulo que le haga comprender de forma rápida y precisa lo que debe hacer y evitar situaciones conflictivas ante las actividades.

© MELC S.A.

El estímulo, que puede ser gráfico como un pictograma, gestual como un gesto o verbal como una palabra, desencadena con facilidad la secuencia de acción. Igualmente, ante actividades menos gratas, la comprensión previa de que después viene algo agradable y deseable hace que la actitud y sobretodo la motivación ante esa actividad sea mejor, de forma que el aprendizaje sea mucho más efectivo. Por eso es importante previamente a la secuenciación de las actividades diarias, conocer qué acciones le gustan más y cuáles menos.

Una vez comprendido el calendario y el panel de secuencias los cambios en los mismos serán posibles ya que la estructura permanece, pero la flexibilización favorece la comprensión de secuencias de actividades.

Estos horarios y paneles de secuencias deben ser elaborados teniendo en cuenta tres criterios:

- **El nivel de abstracción del alumno.** Los marcadores pueden ser más o menos abstractos dependiendo del alumno y del concepto que se quiera expresar. Los horarios menos abstractos son aquellos que se construyen con objetos reales que inciten a realizar una actividad en un momento determinado y los más abstractos están constituidos con palabras escritas o frases. Hay conceptos que son difíciles de concretar como por ejemplo los días de la semana. En estos casos se puede asociar cada día con una imagen a ser posible que comience por la misma sílaba; por ejemplo, el lunes se asocia con la luna, el martes con el martillo, el miércoles con la miel, etc.

- **La longitud.** Los horarios y paneles de secuencias pueden ser muy cortos, como una secuencia de tres pictogramas hasta tener una duración de un curso. Lógicamente es conveniente comenzar con pocas actividades hasta que el niño vaya asociando las rutinas diarias.

- **Los destinatarios.** Según las necesidades de los niños y sus capacidades, los horarios pueden ser trasladados por ellos a lo largo de la jornada. Existen dos tipos de horarios o calendarios para el aula y el entorno: el horario de clase y el horario individual. Ambos deben estar colocados en clase de forma visible y de fácil acceso. Es interesante que puedan estar cerca de la puerta de la clase ya que de esta forma la rutina de bienvenida de la mañana, junto con el repaso (tiempo que hace, asistencias, incidentes del día) pueden ser claramente realizados en el momento de la entrada y salida.

© MELC S.A.

- Cualquier horario o panel de secuencias debe ajustarse a cada alumno, a sus características y clases, asimismo debe mantener un equilibrio entre las diferentes actividades y seguir considerando la dificultad de las tareas para los alumnos, la novedad, su carácter tranquilo o nervioso y con un claro equilibrio entre las actividades y los tiempos de descanso.

También es muy importante que se establezcan rutinas para los cambios de actividad. En este caso y dependiendo de las características del niño, se utilizará un pictograma o un gesto o un simple *"se acabó",* a través del cual el niño identifique el final de una actividad.

Para los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo es importante tener un sistema de trabajo el cual favorece la concentración en una determinada tarea, así como alcanzar mayor independencia en su trabajo y comprender qué se espera de ellos. Un sistema de trabajo según la metodología TEACCH es un horario de trabajo en un tiempo determinado dentro del horario individual del niño en la clase.

En este sistema de trabajo, el orden de las actividades puede ser expresado con dibujos, pictogramas, palabras…lo fundamental es el orden de presentación del sistema, la secuencia de las tareas, siempre de forma lineal. La autonomía que se logra con este sistema de trabajo es debido al reconocimiento claro de las tareas a realizar. Conseguido esto, se favorece la capacidad de los alumnos de trabajar de forma adecuada en el aula con escasos apoyos.

Cuando un alumno con autismo tenga claro lo que tiene que hacer, cuándo terminará su trabajo y qué ocurrirá después, el sistema de trabajo ideado para ese alumno tiene el éxito esperado. Por lo tanto, el primer objetivo que hemos de conseguir es que aprenda a manejar el sistema de trabajo en una situación de aprendizaje individualizada. Comenzaremos con tareas simples y que con escasa ayuda sea capaz de hacer. Una vez diseñadas las tareas para que sean suficientemente estructuradas y autoexplicativas para él, se le enseñará a realizarlas dentro del sistema de trabajo secuenciado posicionalmente o con cualquier tipo de código de mayor o menor abstracción. La rutina debe ser fuertemente implantada en los comienzos, siempre con tareas altamente manipulativas.

Para favorecer la realización de actividades podemos utilizar demostraciones visuales, en una secuencia que invite a la imitación, o moldear la acción. La guía visual puede hacerse con secuencias, con fotos, pictogramas o secuencias de objetos que guíen la acción. La secuenciación de cualquier actividad, sobre todo para aquellas que son más complejas, en pasos cercanos al

© MELC S.A.

final de la misma hace que resulte más fácil y motivador acabar la tarea. Los materiales, sobre todo si son varios iguales, es muy conveniente que estén colocados en recipientes, puesto que ayuda a limitar la cantidad y la ubicación de los mismos. Siempre hemos de hacer relevante para ellos aquello en lo que queremos que preste atención: colocándolo en una situación relevante, por tamaño, cambiando el color, o subrayándolo de alguna manera.

No hemos de olvidar que la limitación de movimiento ayuda a concentrar la atención en lo relevante. Al colocar los materiales de forma altamente secuenciada y cercana hace que los niños con TEA no pierdan la continuidad de acción. Las bandejas o superficies en las que se permite fijar con velcro los materiales (paneles de contrachapado, no pesado, con fieltro o moqueta, no gruesa) resultan de gran utilidad para colocar los materiales en recipientes y que sean de fácil acceso para la actividad.

Las tareas propias para niños pequeños, e incluso alumnos que empiezan a trabajar en esta metodología son aquellas tareas que son manipulativas y que enseñan los principios de la tarea: la idea de buscar las instrucciones, los materiales, etc.

En estos momentos intentamos ante todo hacerles comprender cómo se trabaja antes de realizar las actividades que son deseables para el alumno en concreto.

El estilo de enseñanza con la metodología TEACCH

La metodología TEACCH se basa en la idea de que al realizar cualquier tarea es necesario ofrecer al niño el máximo de apoyos visuales para minimizar la necesidad de procesamiento auditivo. Además, esta metodología hace hincapié en la necesidad y finalidad de que la actividad se realice de forma autónoma.

A la hora de llevar a cabo cualquier actividad desde esta metodología es necesario tener en cuenta una serie de aspectos:

- **Las directrices.** Son la forma en que se explica cómo terminar la tarea. Para ello es necesario utilizar la forma de comunicación más fácil para el alumno a la vez que se organiza el espacio y el tiempo que se dedicará a la misma. De esta forma se logrará aumentar la comprensión y la independencia. Las directrices que se utilizarán serán el moldeamiento, muestra de la tarea, gestos o lenguaje oral utilizando siempre apoyos visuales.

© MELC S.A.

- Es muy importante tener presente que se han de dar las directrices necesarias para evitar la confusión. Para captar y mantener la atención del alumno, será conveniente utilizar codificadores de color o etiquetas, por ejemplo. En aquellas actividades cuya finalidad sea mejorar la comunicación y la utilización del lenguaje oral, al acto comunicativo se le añadirá un apoyo visual que favorezca la comprensión.

- **Las ayudas**. Las ayudas que se ofrecen en la realización de cualquier actividad deben cumplir una serie de características. En primer lugar, deben ser útiles, es decir, que sirvan para realizar la tarea propuesta. Es preciso que las ayudas sean consistentes para conseguir el aprendizaje. Estas deben ser siempre las mismas y en la misma cantidad, aunque según vaya avanzando en el proceso de aprendizaje estas deberán ser menores. Es lo que se conoce como el *desvanecimiento de ayudas.*

- **Los refuerzos.** Los refuerzos deben ser seleccionados teniendo en cuenta los intereses de los alumnos, ya que esta es la base para conseguir lo que se pretende. Para ello previamente a su selección es necesario evaluar qué es lo que motiva al niño. Los refuerzos que se pueden utilizar son comidas, juguetes, objetos, actividades, etc.). Los refuerzos deben ser tangibles de forma que les refuerce el deseo de contacto personal. Además, deben ser sistemáticos, es decir, siempre que se produzca la conducta deseada debe aplicarse el refuerzo. La inmediatez en la aplicación es otro de los aspectos a tener en cuenta para que el alumno establezca relación entre la acción y el refuerzo.

3.7. Asesoramiento a familias de alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo

El trabajo con las familias es uno de los ejes fundamentales de la intervención con el alumnado con necesidades educativas especiales y cobra mayor sentido en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo.

Actuaciones prioritarias:

Comunicación permanente a través de la agenda propiciando el intercambio de información familia-escuela de forma natural, notificando los acontecimientos significativos en ambos contextos.

- Reuniones periódicas de las familias de los alumnos con los distintos profesionales que intervienen con sus hijos (profesorado, tutores, orientadores, Profesor Técnico de

© MELC S.A.

Servicios a la Comunidad...) buscando la generalización de los aprendizajes del alumno en los dos ámbitos y el uso de estrategias comunes.

- Colaboración y participación de las familias en actividades del centro programadas para los alumnos.
- Utilización de un "Álbum Comunicador" en imágenes (fotografías) del colegio y de la familia como recurso comunicativo con los alumnos.
- Información trimestral sobre la evolución de sus hijos a través de los boletines de notas.
- Coordinación con otros profesionales que intervienen con los alumnos y las familias rentabilizando y dando coherencia a las actuaciones que se realizan en los dos ámbitos.
- Favorecer el contacto e intercambio de experiencias entre las familias.

Dentro de la intervención a los alumnos con TEA, la colaboración y participación de las familias es esencial tanto para dar respuesta a las necesidades de los alumnos (potenciar su desarrollo, su integración...) como para colaborar en la respuesta a las necesidades de los padres y madres (necesidad de orientación, de apoyo emocional, etc.).

Esta colaboración se entiende en un plano de igualdad en el que las familias se pueden beneficiar del saber de los profesionales y los profesionales se pueden beneficiar de que los padres y madres son expertos en sus hijos. Por ello, se considera esencial favorecer el apoyo mutuo entre las familias implicadas, como una fuente de conocimiento y ayuda que los profesionales no pueden sustituir. También es importante potenciar la integración de la familia, el sentido de pertenencia y la identificación con el centro educativo, más allá del aula de apoyo (relación con el aula de referencia, etc.).

Por último, hay que tener muy en cuenta la diversidad de las familias: aunque compartan el hecho de tener hijos/as con características similares, las familias son siempre muy diferentes unas de otras y cualquier intervención debe tener en cuenta y respetar esas diferencias y peculiaridades.

Objetivos del asesoramiento:

© MELC S.A.

El asesoramiento a familias de alumnos con TEA se establece desde unos objetivos:

- Favorecer el intercambio de información familia-centro en beneficio del niño (aprendizaje mutuo, generalización de aprendizajes, continuidad entre ambos contextos, etc.).
- Proporcionar formación y orientación a las familias en los aspectos más peculiares del desarrollo de sus hijos y sobre pautas de intervención en el contexto familiar.
- Potenciar el intercambio de experiencias entre las distintas familias con hijos/as con dificultades en el desarrollo comunicativo y social.
- Favorecer la expresión de preocupaciones, sentimientos, etc. de las familias.
- Favorecer la participación de estas familias en el aula de referencia y en el centro y potenciar el contacto con el resto de las madres y padres.

Estos objetivos se van a trabajar en diversos planos, con actuaciones más cotidianas o puntuales, espontáneas o dirigidas. Es importante que las distintas actividades supongan una ayuda y no una sobrecarga a las familias. También hay que considerar que la participación e implicación de las distintas familias será diferente en función de sus posibilidades laborales, familiares, sus intereses personales, etc.

Actuaciones concretas:

Para responder a estos objetivos es necesario determinar una serie de actuaciones que van a favorecer la participación de la familia en el entorno educativo del alumno con TEA. Algunas de estas actuaciones son las siguientes:

- **Periodo de adaptación:** se tratará de potenciar que los padres/madres conozcan "en directo" el aula y, sobre todo, a los profesionales que van a estar en contacto más directo con sus hijos/as. En este periodo deben establecerse los cimientos para una relación de confianza familia-centro y una comunicación fluida.
- **Contactos cotidianos:** el momento de la entrada y la despedida se considera en el Proyecto Educativo del Centro una situación especialmente privilegiada para el intercambio con familias y se potencia este contacto en todas las aulas. En el aula de apoyo se dará una especial importancia a estos momentos tanto desde el punto de vista de

© MELC S.A.

los niños como de las familias, procurando el intercambio de información diaria, la participación de los padres en los rituales de saludo y despedida, etc. Se evitarán las situaciones de desorganización, la presencia de muchos adultos, etc. que pueden afectar el bienestar del grupo.

- **Otros cauces:** especialmente con los padres y madres con las que es más difícil mantener un contacto diario, se utilizarán otros cauces (contacto telefónico más frecuente, agenda de ida y vuelta, etc.) para el intercambio de información cotidiana.

- **Reuniones de aula:** la participación en las reuniones del aula de referencia se hará dependiendo del grado de incorporación del niño y de los temas que se vayan a tratar. Según las necesidades del grupo, también se realizarán reuniones del aula de apoyo, aunque en general la información se dará en entrevistas individuales.

- **Entrevistas:** se mantendrán al menos dos entrevistas individuales con las familias, quedando disponibles para cuantos encuentros sean demandados por los padres/madres. En la entrevista inicial se presentarán los profesionales más directamente implicados en la intervención con el alumno. Estas entrevistas tienen el objetivo de informar a la familia sobre los progresos del niño y la participación en los distintos contextos y actividades, así como consensuar pautas de actuación en el hogar y en la escuela.

- **Entrevista con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP):** por parte del EOEP se mantendrán dos entrevistas al año más centradas en aspectos de diagnóstico, información sobre la discapacidad, recursos extraescolares, dinámica familiar y futuro de la escolarización. Se estudiarán las fechas para no hacer coincidir las entrevistas de la escuela y del EOEP. Cuando se considere necesario, se mantendrán entrevistas conjuntas.

- **Informes de evaluación:** además de la información proporcionada en las entrevistas, se entregará un amplio informe de evaluación a final de curso, detallando la evolución a partir de los distintos objetivos y criterios programados para cada niño.

- **Sesiones de formación:** cuando la mayor parte de los niños que participan en el proyecto sean nuevos en el centro, se organizarán sesiones de formación e intercambio de experiencias. Serán coordinadas por el orientador del EOEP con la participación en algunos temas de otros profesionales con contenidos como los siguientes: comunicación,

© MELC S.A.

sistemas alternativos e intervención temprana, intereses y juegos, la alimentación y su intervención en el hogar, etc.

© MELC S.A.

MÓDULO IV: ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA)

Una de las principales medidas para atender a la diversidad con la que cuentan los centros educativos es la adaptación del currículo. Estas adaptaciones vienen reflejadas en los documentos programáticos desde diferentes niveles de concreción. Las concreciones se establecen para el centro, el aula y el alumno en concreto.

En este bloque vamos a destacar en qué consisten las adaptaciones curriculares para los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo, teniendo en cuenta dichos niveles de concreción del currículo.

4.1. Consideraciones generales para la elaboración de las programaciones de aula

En primer lugar, es necesario determinar que la Programación de Aula es la planificación que un profesor realiza para un curso escolar y que determina el funcionamiento y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a llevar a cabo. A través de esta programación de aula, el profesor concreta y adapta los distintos elementos curriculares establecidos en los documentos de centro, a las características de los alumnos del grupo-clase y a las características del contexto donde se va a desarrollar.

Cuando en un aula se escolariza un alumno con Trastorno del Espectro del Autismo, es necesario tener en cuenta las características de este alumno a la hora de elaborar la programación de aula, ya que es muy difícil que se beneficien de la programación igual que el resto del grupo.

Para estos alumnos con este tipo de necesidades es conveniente realizar planes de actuación donde se concreten las actuaciones que se van a llevar a cabo con el alumno a lo largo del curso, especificando aquellas que se van a desarrollar en el aula ordinaria y contemplar las posibilidades de apoyos por parte de los especialistas.

Para poder ajustar la respuesta educativa de forma adecuada a las necesidades que presentan este tipo de alumnos, es necesaria previamente una recogida de información no solo del alumno sino también de su contexto. En base a los resultados arrojados por esta evaluación, se determinarán entre otros aspectos las directrices que guiarán la elaboración de la Programación de Aula. Previamente a esta recogida de información, es necesario determinar qué queremos evaluar y sobre qué aspectos necesitamos más información. Generalmente es necesario conocer aspectos relacionados con el desarrollo evolutivo del alumno, en qué áreas son prioritarias las

© MELC S.A.

adaptaciones, qué nivel de competencia curricular presenta, cuál es su estilo de aprendizaje y qué motivación presenta el alumno ante el mismo. De esta forma se identificarán las necesidades concretas que presenta el alumno.

Será necesario además revisar los informes del alumno de cursos anteriores y sus capacidades preservadas. Para ello sería conveniente establecer una entrevista con profesionales que trabajaron con anterioridad con el niño. No menos importante es la entrevista que se deberá mantener con los padres al inicio de curso. Es necesario en este sentido recabar información de las relaciones del niño en distintos entornos como el familiar y el social. Además, se recogerá información sobre las expectativas de los padres y su forma de afrontar los problemas que surgen.

A la hora de planificar las actuaciones que se van a llevar a cabo en el aula, es necesario conocer las características propias del alumno con autismo puesto que estas van a marcar el diseño y desarrollo de la programación, desde los objetivos hasta el material que utilizará en las distintas actividades que se llevarán a cabo en el aula, los tipos de ayuda que va a necesitar (claves visuales, ensayo sin error…), diseño de actividades (autoexplicativas, con una meta visible y viable…).

Conocer las competencias propias de cada una de las áreas o ámbitos nos permitirá planificar la actuación de forma que se responda adecuadamente a sus necesidades. Para ello proponemos a continuación las dimensiones que describe la AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities):*

- Funcionamiento intelectual: el funcionamiento intelectual también se conoce como "inteligencia". Se trata de una capacidad intelectual que incluye varias habilidades (por ejemplo, aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas…). Una forma de medir el funcionamiento intelectual es utilizar un test de CI.

- Conducta adaptativa: la conducta adaptativa es un conjunto de habilidades que las personas aprenden y utilizan en sus vidas diarias.
    - Habilidades conceptuales: lenguaje, lectura y escritura; conceptos relacionados con los números y el tiempo; y autodirección.
    - Habilidades sociales: habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, ingenuidad, inocencia, resolver problemas sociales, seguir las normas/obedecer las leyes, y evitar la victimización.

© MELC S.A.

- Habilidades prácticas: actividades de la vida diaria; habilidades laborales, de cuidado de la salud, para viajar y utilizar transportes; seguir horarios y rutinas; seguridad; usar el dinero y el teléfono.

- Edad de inicio: existen pruebas de la discapacidad durante el periodo de desarrollo, lo que en muchos países significa antes de los 22 años.

Para evaluar estos aspectos, que van a ser condicionantes en la planificación de la intervención con el alumno, es de bastante ayuda el Inventario del Espectro del autismo (I.D.E.A.) de Ángel Rivière. Este es un material útil para la recogida de información referente al grado en el que se presenta el trastorno y ofrece orientaciones para la intervención.

El inventario I.D.E.A. hace un recorrido por doce dimensiones descritas por el autor, estableciendo cuatro niveles en cada una según el grado de afectación de cada dimensión. Esto permite al profesor tener un marco de referencia sobre el que evaluar y observar de cada una de las dimensiones.

A continuación exponemos las dimensiones alteradas en los cuadros del Espectro del Autismo según Ángel Rivière.

1. Trastornos cualitativos de la relación social.
2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta).
3. Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
4. Trastornos de las funciones comunicativas.
5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
6. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
7. Trastornos de la anticipación.
8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
9. Trastornos del sentido de la actividad propia.

© MELC S.A.

10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.

11. Trastornos de la imitación.

12. Trastornos de la suspensión (capacidad de hacer significantes).

Para llevar a cabo una planificación adecuada para la intervención con alumnos con autismo, es necesario tener en cuenta estas dimensiones además de la edad cronológica del niño, aunque esta no será el punto de referencia para determinar los objetivos educativos, sino que habrá que tener en cuenta sus necesidades y las características de su desarrollo evolutivo. De esta forma se conocerán las áreas en las que será necesario intervenir de forma prioritaria. Además, será de extrema importancia, el área social que actuará como transversal en la programación del alumno, sobre todo en los primeros años.

A continuación, vamos a destacar las características propias de los diferentes elementos curriculares en las planificaciones realizadas para alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo.

Consideraciones sobre objetivos:

Una vez recogida y analizada la información será necesario determinar los objetivos que están dirigidos a desarrollar el programa educativo del alumno.

Estos objetivos deben tener una serie de características. Deben ser concretos, adecuados a las capacidades del alumno, reales en cuanto a los recursos disponibles; funcionales para el alumno y teniendo en cuanta el tiempo que se puede dedicar a cada uno de ellos.

La descripción del objetivo y su grado de concreción nos ayudará en su desarrollo y evaluación por eso es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- A la hora de plantear un objetivo es necesario concretarlo ya que si los planteamientos son muy genéricos pueden resultar inalcanzables.

- Es necesario tener en cuenta si para alcanzar un objetivo determinado se requiere de una adquisición previa de otros objetivos.

- A la hora de plantear los objetivos es muy importante secuenciarlos de forma adecuada y asegurarnos que están dentro de su zona de desarrollo próximo.

© MELC S.A.

- Al plantear un objetivo este debe diferenciarse claramente de otros objetivos, evitando tener dos o más objetivos que, aunque planteados desde perspectivas diferentes, pretendan conseguir la misma finalidad.
- Es importante determinar, previamente a la propuesta de un objetivo, los recursos con los que se va a contar: apoyos, profesionales, materiales, espacios, etc.
- Los objetivos deben ser funcionales para el niño; no solo debe basarse su formulación en la adquisición de habilidades académicas.
- Los objetivos formulados deben responder a las necesidades del alumno en orden de prioridad.
- Cada objetivo debe tener su momento para poder trabajarlo y debe estar especificado en la programación.

Consideraciones sobre contenidos:

Si diseñar objetivos ajustados a las necesidades es de suma importancia, no menos lo es determinar los contenidos para facilitar la adquisición de esos objetivos.

Por ello también deben cumplir una serie de condiciones:

- Los contenidos deben ir estrechamente ligados a su edad y centros de interés del alumno. De esta forma será más realista el éxito para alcanzar el objetivo.
- Los contenidos deben ser adaptados a las necesidades del alumno.
- Deben ser específicos para conseguir los objetivos planteados.
- En la programación deben ocupar un lugar destacado aquellos contenidos relacionados con las características del alumno (área social, área comunicativo-lingüística, área cognitiva…).
- Deben ser motivadores y cercanos a la realidad del alumno.

© MELC S.A.

Consideraciones sobre actividades:

Las actividades son el medio a través del cual se operativizan los objetivos. Las actividades ocupan un lugar destacado en el logro de finalidades propuestos en la programación.

Es, en definitiva, el instrumento para que los objetivos planificados se alcancen en el contexto más natural, su aula.

Las actividades deben tener una serie de características:

- Para definir una actividad hay que tener claro en primer lugar el objetivo que se pretende trabajar evitando contaminar el desarrollo de la misma con otros objetivos no programados o no previstos.
- Es importante marcar un objetivo por actividad. De esta manera garantizamos que cada objetivo tenga un grupo de actividades a través de las cuales se va a conseguir el logro de este por parte del alumno.
- Es conveniente tener diseñadas las actividades antes de comenzar a trabajar.
- Hay que determinar los recursos disponibles previamente a la planificación de actividades.
- Las actividades deben tener en cuenta los intereses del alumno, para que de esta manera se sienta motivado en su realización.
- Es necesario planificar de antemano aspectos como el diseño y secuenciación, el tiempo de duración de la actividad, el cómo se le van a presentar al alumno, las características del material necesario, los tipos de ayudas que vamos a ofrecer en su realización, motivación del alumno durante la actividad, relación con los intereses del alumno, ambiente en el que se desarrollará la actividad y funcionalidad de la misma.
- Será necesario concretar qué actividades se van a llevar a cabo en su aula con el resto del grupo y cuáles se van a llevar a cabo de forma individual.
- Será necesario también saber qué actividades podrá realizar el alumno de forma independiente y cuáles van a requerir de ayuda.

© MELC S.A.

- Tener en cuenta que el hecho de que un alumno realice bien una actividad no quiere decir que tenga el objetivo alcanzado.
- Contar con un amplio repertorio de actividades que persigan un mismo objetivo favorecerá su adquisición y generalización.
- Tener en cuenta que pueden darse actividades no planificadas que ofrecen un importante espacio para la improvisación y la espontaneidad.

Para hacer esto realidad será necesario conocer el tipo de actividad teniendo en cuenta estos condicionantes y las ventajas en cada caso.

Actividades individuales	**Actividades en grupo**
• Facilitan la atención del alumno. • Favorecen aprendizajes nuevos. • Permiten prestar mayor atención al alumno. • Las interrupciones son menos frecuentes. • Favorecen la autoregulación en la tarea. • Desarrollan mejor la autonomía. • Permiten plantear actividades personalizadas.	• Favorecen la espera de turno. • Favorecen situaciones de compartir actividades con sus compañeros. • Permiten observar y experimentar lo que hacen sus compañeros. • Se benefician de la relación con los demás. • Permiten la puesta en práctica de situaciones previamente trabajadas. • Favorecen la integración del alumno en el aula.

<u>Consideraciones sobre evaluación:</u>

La programación debe tener un carácter dinámico con el fin de que no pierda valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De suma importancia es la evaluación inicial que servirá como punto de referencia para elaborar la programación. Pero hay que tener en cuenta que a lo largo de su desarrollo se va a ir obteniendo información de otros profesionales y de la familia.

© MELC S.A.

Todo esto es de gran utilidad para ir evaluando de forma precisa y periódica si el alumno va alcanzando los objetivos planteados.

En base a los resultados de esas evaluaciones periódicas y sistemáticas, se podrán ir adaptando los objetivos, incluir otros, modificar los que ya estaban planteados, etc.

Además, puede que haya algunos objetivos que se alcancen antes de lo previsto y por ello se deben incorporar nuevos objetivos de mayor complejidad.

Por estas razones la programación debe ser revisada periódicamente para ver el desarrollo de los objetivos y atender a aquellos que no se están alcanzando como se preveía en un principio.

Por ello, la evaluación debe tener en cuenta las siguientes condiciones:

- Deben planificarse en la programación los momentos en los que se llevará cabo la evaluación.
- Debe tener carácter formativo, es decir debe servir para conocer mejor el alcance de los objetivos propuestos para el alumno.
- Debe evaluarse la consecución de todos los objetivos planteados.
- Debe ser planificada y sistemática.
- En la evaluación no solo se debe valorar la consecución de objetivos, sino también la utilización y disponibilidad de recursos y el tiempo dedicado a las actividades.
- La evaluación se llevará a cabo a través de la observación directa e indirecta como estrategia prioritaria.

4.2. Organización y funcionamiento de un aula específica

En muchas comunidades autónomas se están llevando a cabo diferentes proyectos para favorecer la escolarización de los alumnos con TEA en los centros ordinarios. Uno de los recursos de estos centros de integración preferentes es un aula específica para estos alumnos.

A la hora de plantearse poner en marcha un aula específica para atender las necesidades de estos alumnos, son las propias peculiaridades del desarrollo de esta población. Habrá que tener en

© MELC S.A.

cuenta tanto las dificultades en la relación social, como sus dificultades en la comunicación, sin olvidar la peculiar forma de manipular los objetos por su falta de imaginación e inflexibilidad.

Todo ello va a determinar que tanto la disposición física del aula, la organización de los conocimientos y la modalidad de enseñanza estén determinados por una serie de requisitos que faciliten la previsibilidad del medio y las personas, menos demanda de interacciones sociales y sistematización en los aprendizajes adquiridos.

El modelo de intervención que se suele llevar a cabo en estas aulas específicas está fundamentado en el **Programa TEACCH** que ya hemos desarrollado con anterioridad. Recordemos que este programa se basa en la enseñanza estructurada, que tiene como principios fundamentales:

- Crear ambientes relativamente simples.
- Crear ambientes predecibles y anticipables.
- Utilizar horarios con actividades y relaciones definidas.
- Mantener una actitud directiva.
- Plantear objetivos claros.
- Utiliza programas y procedimientos definidos.

Una de las características que suele repetirse en este tipo de trastornos se refiere a su desarrollo desarmónico, es decir, la variabilidad de niveles en los distintos ámbitos en los que se distingue el estudio del desarrollo del niño. Desde este punto de vista se podrían encontrar alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo que presenten competencias elevadas a nivel formal en el lenguaje oral y, sin embargo, que no fuesen capaces de interactuar de una manera normalizada con sus iguales y con los adultos. Del mismo modo podría ser habitual tener en las aulas a alumnos con una competencia destacable en el desarrollo psicomotor y, sin embargo, carente de cualquier tipo de sistema de comunicación estructurado.

Esta variabilidad obliga a realizar una profunda evaluación inicial que permita determinar de manera detallada cuáles son las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos escolarizados en el aula específica, priorizando en consecuencia, objetivos para cada uno de ellos.

© MELC S.A.

De forma general se podría afirmar que los objetivos se dirigirán prioritariamente al desarrollo de capacidades que se sitúen en los que muchos autores han denominado *triada de alteraciones* (en base a las características establecidas por Lorna Wing y Judith Gould). Esta triada de alteraciones se establece desde los siguientes ámbitos:

- **Interacción social.** Una de las finalidades que se plantea la intervención con alumnos con TEA es que aprendan a desenvolverse de forma autónoma en el medio social. Por eso, es lógico pensar que el establecimiento de patrones de conducta que les permita avanzar en el acercamiento a las personas que le rodean (especialmente a sus iguales), la adecuación de los comportamientos a los diferentes contextos en los que se desenvuelve o el disfrute por el desarrollo de actividades de tipo grupal pueden ser algunas de las directrices generales que guíen la elaboración de objetivos propios de este bloque.

- **Comunicación.** Relacionado con la anterior, el bloque de comunicación se dirige a que el alumno desarrolle un sistema válido y compartido para comprender el mundo que les rodea y ser comprendidos. Las competencias comunicativas son muy variables entre los individuos con Trastorno del Espectro del Autismo, por lo que los objetivos que se proponen serán diversos e individualizados. Gortazar (1993) asumiendo esta variedad, establece una jerarquización de objetivos dentro del ámbito de la comunicación que sería aplicable a cualquier alumno con un Trastorno del Espectro del Autismo.

Dicha jerarquización será la siguiente:

- Garantizar el empleo de las habilidades que ya tiene adquiridas.

- Aprender nuevas modalidades de comunicación.

- Incrementar los contenidos a comunicar.

- Hacer cada vez más complejos los aspectos formales de la comunicación.

- Enseñar el uso de nuevas funciones pragmáticas (utilizar el lenguaje para pedir, para responder, para preguntar…).

    - **Imaginación y Teoría de la Mente.** Como decía A. Rivière, en general todos los niños con características del espectro del autismo presentan limitaciones severas del juego de ficción. Por este motivo, entre las prioridades de intervención se encontrará

© MELC S.A.

el desarrollo de las capacidades de juego simbólico e imaginativo. Por otro lado, los alumnos con características compatibles con espectro del autismo presentan serias dificultades para ponerse en lugar del otro, es decir para adquirir una capacidad empática, son lo que se denominan dificultades en la Teoría de la Mente. La intervención en este aspecto es de vital importancia para el desarrollo de actividades de la vida cotidiana. Hay que tener claro que no todos los alumnos pueden alcanzar una capacidad empática ya que esta se encuentra muy ligada al desarrollo lingüístico.

Gran parte de los objetivos que se trabajan en el aula específica se centran en estos bloques, estableciéndose objetivos comunes para todos los alumnos, así como otro tipo de objetivos de carácter más individual para algunos alumnos en concreto que respondan a las necesidades más particulares. En ambos casos, la priorización de estas metas deberá realizarse desde el punto de vista básico de funcionalidad. Con esta afirmación se defenderá una concepción del currículo como una entidad viva, abierta y flexible que, yendo más allá de los contenidos, avance hacia el trabajo en actividades de la vida diaria y de las capacidades básicas del desarrollo que repercutirán de una manera determinante en las posibilidades de este alumnado para participar de la manera más activa posible en su entorno más inmediato.

Adaptaciones en la metodología:

Una vez establecidos los objetivos básicos para trabajar con el alumnado escolarizado en aulas específicas se deben tomar decisiones en relación con la metodología más apropiada para alcanzar los objetivos que se propongan. Para ello, es necesario hacer mención a los aspectos metodológicos más relevantes en la intervención con el alumnado con características de espectro del autismo.

El uso de **ayudas visuales** es de extrema importancia como hemos destacado en otros apartados ya que la mayoría de estos alumnos no alcanzan a comprender el lenguaje oral y necesitan de soportes visuales en los que la información sea claramente perceptible. Por este motivo, el uso de fotografías, dibujos, pictogramas u objetos reales será de vital importancia. Es importante tener en cuenta que las ayudas visuales deberán estar adecuadas al nivel de abstracción y simbolización del alumno. En algunos casos, cuando la capacidad de abstracción sea muy básica será necesario utilizar el objeto real como apoyo visual y en otros casos bastará con un simple dibujo, o incluso con la palabra escrita serán capaces de asociarlo con el objeto real.

© MELC S.A.

Por otra parte, la **estructuración de las tareas** se basará en buscar estrategias que le permitan conocer de manera sencilla e inequívoca el propósito de la actividad. Algunas de estas estrategias pueden ser la estructuración de la tarea por bandejas o la ordenación de actividades por estanterías. La primera de estas estrategias consistirá en secuenciar una tarea en diferentes pasos y colocar bandejas de manera sucesiva con los materiales necesarios para cada uno de los pasos de la actividad, de manera que el alumno conozca el proceso a seguir.

El **aprendizaje sin error** es una estrategia muy utilizada con los alumnos con trastornos del espectro del autismo ya que estos alumnos presentan grandes dificultades, como ya hemos comentado con anterioridad en la generalización y transferencia de los aprendizajes, muy unida a un tipo de pensamiento concreto. Por este motivo, es necesario asegurarse que los alumnos realizan las tareas sin darle la oportunidad de equivocarse. No son adecuadas las estrategias ensayo-error ya que, de este modo, solo se conseguirá que el alumno afiance realizaciones incorrectas de las tareas. Será necesario ofrecerle todas las ayudas necesarias para que la realización sea correcta desde el principio. En muchos casos será necesario utilizar el moldeamiento de determinadas conductas. El moldeamiento se refiere a la instigación física directa sobre el alumno, cogiendo su propia mano para que realice una determinada actividad de manera correcta.

La respuesta educativa que se va a ofrecer a los alumnos que presentan necesidades asociadas a un Trastorno del Espectro del Autismo va a estar condicionada entre otros aspectos por la etapa en que se encuentren escolarizados, ya que las necesidades no van a ser las mismas en la etapa de Educación Infantil que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, por ello, se requiere de una intervención diferenciada.

4.3. La respuesta educativa en Educación Infantil

Conscientes de que la interacción social y el aspecto instrumental de la comunicación no pueden desligarse del escenario natural donde tiene lugar, es decir, el centro y el aula ordinaria, hemos analizado las situaciones cotidianas que se dan en este contexto, en este caso en Educación Infantil. El hecho de que en la actualidad la mayor parte de los niños con Trastorno del Espectro del Autismo estén atendidos desde edades tempranas preferentemente en un entorno ordinario, la respuesta educativa debe darse desde los entornos más normalizados.

© MELC S.A.

En estas edades se plantea la necesidad de crear un ambiente lúdico donde prime el aspecto social sobre lo puramente académico o pedagógico, un entorno que además de estar perfectamente estructurado, sea distendido y que favorezca en todo momento el desarrollo social y comunicativo de los alumnos en general y en particular del alumno con autismo.

Para ello, es necesaria la constante observación de las conductas del alumno, así como su evolución y desarrollo en el tiempo, para posteriormente planificar una actuación adecuada que responda a sus necesidades.

Es importante destacar el aspecto globalizador como la base de aprendizaje de estos alumnos. Esto es necesario a la hora de planificar actividades en el tiempo y en el espacio resultando ser las de autonomía (control de esfínteres, alimentación, vestido o aseo) las que requieren de más tiempo. Por eso es recomendable sacar provecho de ellas a nivel de comunicación, socialización e interacción con el entorno y personas que lo componen. Además, existen otros aspectos relevantes que hay que tener en cuenta al planificar las intervenciones en la etapa de Educación Infantil como son el control postural y el desarrollo de aspectos de motricidad gruesa, como marcha, equilibrio o tonicidad muscular.

A la hora de planificar las actuaciones que se llevarán a cabo con estos alumnos en la etapa de Educación Infantil, es necesario priorizar algunos objetivos teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales individuales y procurando que el alumno se adapte al centro y a los entornos educativos que lo conforman, así como las actividades que se llevan a cabo en estos entornos.

Además, en esta etapa se dedica gran parte del tiempo diario a favorecer y desarrollar las pautas prelingüísticas de comunicación, iniciar el juego interactivo, desarrollar el juego simbólico, iniciar en un sistema de comunicación que le sea útil y en general a la adquisición de habilidades sociales que de forma globalizada se trabaja en los distintos entornos educativos tanto del centro como comunitarios.

En esta etapa son determinantes los diferentes entornos en los que se van a trabajar de forma globalizada aquellos objetivos encaminados al desarrollo de habilidades socio-comunitarias, por ejemplo la relajación, el patio, el aseo o el comedor. En cada uno de estos entornos se debe favorecer la autonomía personal, la interacción social y el desarrollo comunicativo y lingüístico. Cada una de estas actividades deberá estar identificada con una clave relevante concreta y fija

© MELC S.A.

para cada entorno que facilite la recepción de la información sobre la actividad que se va a realizar en cada momento.

Los objetivos que se desean alcanzar con cada actividad deben quedar reflejados en la Programación de Aula.

Podemos determinar 3 grandes áreas de intervención educativa: el área del crecimiento en armonía, el área del desarrollo y exploración del entorno y el área de comunicación y representación de la realidad.

Área de crecimiento en armonía:

Esta área hace referencia a la construcción gradual del propio yo y al establecimiento de relaciones con los demás. En estas edades es de suma importancia las interacciones del niño con el medio y el desarrollo motor, emocional y la independencia cada vez mayor con respecto a los adultos.

En relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.

- Reconocer, identificar y representar las partes fundamentales de su cuerpo y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.

- Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás identificando y respetando los de los otros.

- Realizar de manera cada vez más autónoma actividades habituales, aumentando el sentimiento de confianza en sí mismo y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.

© MELC S.A.

- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el aseo apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

Área de descubrimiento y exploración del entorno:

Esta área hace referencia al conocimiento que el niño va adquiriendo en su contacto con el entorno y con los grupos sociales básicos con los que se relaciona o a los que pertenece. En este ciclo comienza la verdadera socialización.

En relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Observar, explorar de forma activa su entorno generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Conocer los roles y responsabilidades de los miembros más significativos de sus grupos sociales de referencia.
- Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
- Conocer y aceptar las normas que hacen posible la vida en grupo y algunas de las formas más habituales de organización social.
- Ampliar la curiosidad y el afán por aprender, adquirir fundamentos de pensamiento y ampliar el campo de conocimientos para comprender mejor el mundo que le rodea.

Área de comunicación y representación de la realidad:

Esta área hace referencia al desarrollo de la capacidad de comunicación del niño. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el niño y las personas de su entorno. En esta etapa la mayoría de los objetivos se establecen en desarrollar las capacidades relacionadas con la emisión y recepción de mensajes, con su comprensión y su producción.

© MELC S.A.

El lenguaje oral es determinante en esta etapa ya que es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta, de manifestación de sentimientos, ideas, emociones, etc.

En relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación, de disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.
- Valorar y utilizar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Expresar con corrección emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua.
- Conocer y utilizar las distintas normas que rigen las conversaciones.
- Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones y aceptar las orientaciones dadas por el profesor.
- Iniciarse en la participación de diferentes situaciones de comunicación, respetando sentimientos, ideas y opiniones y adoptando las reglas básicas de la comunicación.

En el caso de los alumnos con necesidades asociadas a un Trastorno del Espectro del Autismo de forma general, los contenidos deben estructurarse en torno a los diferentes ámbitos de experiencia donde más dificultades presentan estos alumnos: comunicación, cuidado personal, habilidades sociales, autorregulación, salud y seguridad y habilidades académicas funcionales.

© MELC S.A.

En general, los objetivos prioritarios para estos alumnos en la etapa de Educación Infantil serán los siguientes:

- Aumentar de forma progresiva la autonomía para que colabore, planifique y secuencie la acción para resolver tareas cotidianas aceptando las pequeñas frustraciones y pidiendo ayuda cuando lo necesite.
- Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas y explicaciones de otros niños y adultos e influir en la conducta de los demás pidiendo o solicitando y evitando actitudes sumisas o de dominio, desarrollando actitudes de cooperación y ayuda.
- Adquirir hábitos y habilidades relacionadas con el bienestar social y la seguridad personal.
- Generalizar los aprendizajes de autonomía a todos los ámbitos de su vida.
- Expresar sus propias emociones y reconocerlas en los demás.
- Identificar de forma progresiva sus limitaciones y posibilidades.
- Desarrollar capacidades que posibiliten la adquisición del lenguaje.
- Mejorar la comunicación no verbal y la comprensión del lenguaje oral.
- Interpretar imágenes habituales del entorno del aula y del centro.
- Desarrollar habilidades perceptivo-motrices para elaborar producciones plásticas.
- Utilizar las capacidades expresivas del propio cuerpo para comunicar sentimientos, emociones, necesidades y deseos.
- Desarrollar la capacidad para manifestar interés por participar en juegos de expresión y juegos simbólicos.
- Desarrollar la capacidad para utilizar series numéricas básicas y de nociones espaciales.
- Desarrollar la capacidad para conocer, sentir la pertenencia y participar en grupos sociales próximos empezando a utilizar estrategias de actuación autónoma y a manifestar comportamientos socialmente aceptables.

© MELC S.A.

- Mostrar curiosidad ante los objetos y cuidar de ellos.
- Relacionar el tiempo con diferentes actividades relevantes de la vida social.

Adaptaciones en la metodología

Para trabajar en el aula de Educación Infantil con alumnos con trastornos del espectro del autismo es necesario tener en cuenta una serie de principios metodológicos.

- Partir del nivel de desarrollo del alumno respetando la zona de desarrollo próximo. Es importante conocer el nivel de desarrollo, ya que este conocimiento ayuda a los profesionales que trabajan con el niño a tomar decisiones adecuadas sobre como planificar los aprendizajes.
- Asegurar el aprendizaje significativo.
- Promover la actividad del grupo participando de forma activa en su proceso de aprendizaje.
- Favorecer el aprendizaje globalizado.

Además por las características que presentan estos alumnos, será necesario tener en cuenta unos principios más específicos.

- Establecer contextos y rutinas muy estructuradas que sirvan de guía y anticipación: lo primero que se debe hacer cada mañana es estructurar en su agenda y con pictogramas lo que hará a lo largo del día.
- Realizar actividades muy estructuradas y secuenciadas.
- Realizar agrupamientos flexibles.
- Ofrecer estímulos variados (visuales, auditivos…).
- Se intentará que el niño pida a los demás o al profesor lo que necesite.
- Se dan órdenes concretas y claras de lo que tiene que hacer en cada momento.
- Se deben instaurar rituales de inicio y fin de cada actividad dividiendo estas en pasos.

© MELC S.A.

- Se debe motivar al niño de forma positiva, sobre todo utilizando refuerzos sociales, cuando realiza una tarea de forma correcta, corrigiéndole cuando sea necesario.
- Utilizar códigos alternativos y aumentativos de comunicación (PECs y Comunicación Total de Bensson-Schaeffer) buscando en todo momento favorecer el desarrollo del lenguaje oral.
- Estructurar el lenguaje a través de apoyos visuales.
- Análisis de los intereses personales para garantizar la motivación ya que hay que tener en cuenta que estos alumnos presentan un restringido campo de intereses.
- Generalización de los aprendizajes realizados a diferentes entornos y/o espacios, a diversas situaciones, con personas diferentes, etc.
- Mediación social del adulto para favorecer y provocar la interacción del alumno con sus iguales y los adultos en distintos contextos.
- Apoyo intensivo en los diferentes entornos del centro (aula, recreo, comedor…), con una frecuencia diaria.
- Utilizar una metodología grupal interactiva y cooperativa.

Estrategias y técnicas

Existe un amplio acuerdo profesional sobre la eficacia de determinadas estrategias metodológicas y técnicas que favorecen las situaciones de enseñanza-aprendizaje en niños con TEA. Las más destacadas son las siguientes:

- Desvanecimiento progresivo de las ayudas.
- Utilizar el aprendizaje sin error, sobre todo al principio de las intervenciones.
- Utilización de reforzadores inmediatos y potentes para mejorar la comprensión de contingencias y el conocimiento de la influencia de su conducta y actuación sobre las situaciones y las personas, es decir, sobre su entorno. Es muy importante analizar y seleccionar aquellos que mejor sirven al alumno.

© MELC S.A.

- Aprendizaje por modelado y moldeado de conductas ya que los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo presentan muchas dificultades para aprender de forma espontánea y se hace necesaria una enseñanza de determinadas conductas o habilidades mediante métodos específicos basados en técnicas conductuales como el encadenamiento hacia atrás, la guía física…

- Enseñanza de procedimientos de autorregulación de las iniciativas positivas y autocontrol de las conductas no adaptativas del alumno mediante auto instrucciones.

- Enseñanza incidental en entornos naturales ya que favorece la funcionalidad del aprendizaje.

- Disminución del fenómeno de la hiperselectividad de estímulos mediante la exageración de lo relevante y la disminución de estímulos irrelevantes.

- Ante problemas conductuales es necesario analizar las condiciones del entorno y las consecuencias del mismo sobre el niño. Se pueden utilizar técnicas de cambio gradual ampliando el repertorio de conductas adaptativas y proporcionando conductas y habilidades funcionales incompatibles con las inadecuadas.

4.4. La respuesta educativa en Educación Primaria

La etapa de Educación Primaria abarca de los 6 a los 12 años. La finalidad de esta etapa es proporcionar a los todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y el cálculo, así como a desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Las características de los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo escolarizados en la etapa de Educación Primaria y las características del centro nos van a permitir delimitar en términos generales qué aspectos de la Programación de Aula del grupo de referencia necesitan una modificación y nos ayudará a establecer los criterios para realizar las adaptaciones necesarias. Cada alumno deberá tener una propuesta de Adaptación Curricular Individual

© MELC S.A.

teniendo en cuenta las necesidades educativas específicas derivadas de la evaluación psicopedagógica. En esta etapa las adaptaciones se establecerán en torno a los objetivos, competencias, contenidos, metodología y criterios de evaluación.

En los últimos años muchas comunidades autónomas han ido desarrollando experiencias en centros de Educación Infantil y Primaria estableciendo aulas de apoyo para los alumnos con TEA. El tiempo de permanencia en el aula de apoyo se definirá para cada alumno en función de sus posibilidades, aumentando progresivamente la permanencia en el grupo ordinario en que esté escolarizado.

En algunos casos es positivo que el alumno se beneficie de la permanencia en alguno de los cursos de la etapa para consolidar el nivel de competencia curricular y la adaptación socioemocional.

Adaptaciones en objetivos, competencias y contenidos

- Será necesario dar prioridad a los objetivos, competencias y contenidos que hacen referencia a los aspectos relacionados con la comunicación y el lenguaje. Para estos alumnos es necesario considerar como prioritarios aquellos objetivos, competencias y contenidos que forman parte del currículo de referencia y que están relacionados con el aspecto funcional o comunicativo del lenguaje.

- La finalidad es fomentar una utilización adecuada del lenguaje para que el alumno pueda comunicarse en todos los contextos y con todos los interlocutores.

- Por eso, los objetivos, competencias y contenidos deberán establecerse desde criterios cualitativos y cuantitativos, es decir, se persigue que el alumno se comunique más y mejor.

- Se establecerán objetivos, competencias y contenidos relacionados con la intencionalidad y la espontaneidad comunicativa, así como la utilización de normas y estrategias que regulen los intercambios comunicativos (mirada comunicativa, contacto ocular, espera de turnos…).

- En muchos casos será necesario incluir objetivos, competencias y contenidos relacionados con el sistema de comunicación que utilice el alumno. Para facilitar el aprendizaje y uso del sistema de comunicación más adecuado, será necesario que el

© MELC S.A.

alumno conozca y aprenda a utilizar ese sistema lo cual tiene implicaciones claras en su propio currículo, relacionado con los objetivos, competencias, contenidos y metodología.

- Será necesario secuenciar los objetivos, competencias y contenidos basados en el análisis funcional y pragmático de la conducta comunicativa, empezando por la expresión de deseos.

- Será también necesario utilizar una metodología concreta de enseñanza que implique sesiones estructuradas y aprendizajes en contextos naturales.

- Proponer objetivos, competencias y contenidos que enfaticen el aprendizaje del lenguaje expresivo frente al receptivo.

- Priorizar los métodos de enseñanza natural y las técnicas de enseñanza-aprendizaje en contextos naturales y de forma incidental, para facilitar la motivación y generalización de los aprendizajes.

- Priorizar los objetivos, competencias y contenidos que favorezcan la relación con el medio físico, social y cultural. Para ello será conveniente aumentar la frecuencia y mejora en la interacción con los adultos y con sus iguales e incrementar los repertorios de imitación y del uso funcional de objetos y la simbolización.

- Priorizar los objetivos, competencias y contenidos que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales. Para ello será necesario ayudar al alumno a identificar y expresar sus propios sentimientos y emociones, así como identificar y reconocer los de los demás (Teoría de la Mente).

- Priorizar los objetivos, competencias y contenidos que contribuyan a tomar conciencia de la propia identidad impulsando no solo el conocimiento y la relación con los otros sino también la construcción de la propia identidad.

- Priorizar los objetivos, competencias y contenidos relacionados con el lenguaje escrito potenciando la comprensión lectora.

Con respecto a la enseñanza de la lectoescritura en alumnos con TEA no solo supone un paso más en el natural proceso educativo sino que puede suponer un puente de acceso a la

© MELC S.A.

intervención de los aspectos más afectados. Algunos de los objetivos que se pueden alcanzar a través de la lectoescritura son:

- Ofrecer guiones de modelos verbales.
- Apoyar el lenguaje oral, hacerlo permanente y ofrecer así un mayor tiempo de procesamiento.
- Mejorar la conducta fijando normas.
- Ofrecer información anticipada de actividades y guiar la conducta.
- Expresar ideas, sensaciones y pensamientos.

La enseñanza de la lectoescritura en la etapa de Educación Primaria para alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo debe tener los siguientes prerrequisitos:

- Capacidad de discriminación visual (tareas de emparejamiento, trabajar primero sin material gráfico).
- Interés en el material gráfico.
- Nivel intelectual superior a un CI de 40.

La metodología debe tener en cuenta:

- Utilizar la estrategia de ensayo sin error.
- Dar sentido a todo lo que lee utilizando elementos de la agenda.
- El sistema de enseñanza debe adaptarse a cada niño ya que no existe una metodología para todos los niños.
- Utilizar letras independientes.
- Emplear paneles o bandejas y material autoadhesivo (tipo velcro) para fijar las imágenes a las palabras.
- En las fases iniciales utilizar palabras conocidas.

© MELC S.A.

En definitiva, habrá que tener en cuenta una serie de características a la hora de planificar los objetivos. Estos han de ser:

- **Individuales.** Deben ser formulados para un alumno en concreto y deben responder a sus necesidades.
- **Prioritarios.** No todos los objetivos se van a poder conseguir, por eso es necesario priorizar.
- **Funcionales.** Deben plantearse objetivos que le sirvan. Por ejemplo, todos los objetivos relacionados con el lenguaje o las habilidades sociales.
- **Secuenciados y estructurados.** Es necesario establecer objetivos generales y específicos y deben ser seleccionados en primer lugar aquellos que sirven de base para futuros aprendizajes.
- **Evaluables, operativos y medibles.** Deben platearse objetivos de la forma más concreta posible para facilitar su evaluación.

Adaptaciones en la metodología

La metodología es uno de los aspectos que con mayor frecuencia es necesario adaptar apara los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo, ya que estos alumnos por las características que presentan necesitan de unas estrategias y técnicas de aprendizaje específicas y concretas.

Vamos a ver a continuación qué medidas metodológicas es necesario tener en cuenta a la hora de adaptar este elemento curricular:

- Aumentar el número de contextos de enseñanza donde los alumnos deben aprender y usar las distintas habilidades de forma que se potencien los aprendizajes funcionales y contextualizados.
- Instalación de indicadores sencillos en el aula y en el centro para facilitar la localización de los espacios y con el fin de potenciar la movilidad y la autonomía.
- Reestructurar los contextos donde se desenvuelve el alumno a lo largo de la jornada para que proporcionen oportunidades de enseñanza de habilidades y oportunidades de

© MELC S.A.

aprendizaje efectivo. Por ello, las actividades de aprendizaje deben ser diversas y variadas.

- Adecuar la organización de los materiales del aula a las características del alumno, ya que un entorno con materiales variados estimula el desarrollo del lenguaje y la interacción social.

- Organizar el ambiente educativo de forma estructurada. El ambiente no debe ser complejo, debe ser claro para facilitar la percepción y comprensión por parte del alumno, de relaciones contingentes entre sus propias acciones y las contingencias del medio.

- Favorecer la motivación, incorporando en las actividades de enseñanza-aprendizaje el tipo de ayuda más adecuada para el alumno. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben cuidarse evitando en la medida de lo posible los fracasos y partiendo siempre del nivel que tenga el alumno.

- Las actividades deben estar secuenciadas y se deben reforzar no solo los logros sino también los intentos para favorecer la motivación.

- Es necesario ofrecer al alumno las ayudas que necesite. Estos alumnos van a requerir de ayudas visuales, físicas y verbales.

Adaptaciones en la evaluación

En la intervención con estos alumnos es imprescindible una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Será necesario:

- Adaptar los criterios de evaluación de acuerdo con las adaptaciones en objetivos, competencias y contenidos que se planteen en su Adaptación Curricular Individual.

- Evaluar la puesta en práctica de las decisiones metodológicas y sobre todo la coordinación entre distintos profesionales que intervienen con el alumno.

Con respecto a los procedimientos de evaluación habrá que tener en cuenta:

- La individualización y sistematización de la evaluación utilizando distintos tipos de registros.

© MELC S.A.

- Utilizar grabaciones en video como instrumento habitual de evaluación ya que permite observar detenidamente los distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite compartir la evaluación con otros profesionales.

- Colaboración de la familia en el proceso evaluador ya que esto aportará una visión más global del alumno en diferentes contextos.

Con respecto a los momentos de la evaluación será necesario:

- Realizar una evaluación inicial del nivel en distintos aspectos del desarrollo para ajustar a cada alumno las intervenciones.

- Priorizar la evaluación formativa en la medida en que permite ir ajustando la práctica educativa a los aprendizajes, avances y/o retrocesos.

4.5. La respuesta educativa en Educación Secundaria

Como venimos destacando a lo largo de todo el documento, existen casos de alumnos con TEA con una capacidad intelectual normalizada que han ido superando las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En muchas ocasiones al acceder a la Educación Secundaria fracasan a pesar de contar con un potencial adecuado para aprovechar los contenidos de esta etapa, y en muchos casos han tenido que ser escolarizados en centros de Educación Especial. Ello se debe fundamentalmente a que las áreas donde necesitan un apoyo más intensivo y especializado estos alumnos son aquellas relacionadas con los ámbitos socioemocionales y comunicativos y no tanto los aspectos estrictamente académicos, por lo que no reciben una respuesta educativa apropiada.

Por eso, el criterio fundamental de escolarización es dar una oportunidad realista a estos alumnos con un grado de afectación cognitiva menor.

Es muy importante que tengamos en cuenta que el paso de una etapa a otra no es un acto automático, sino que es un proceso muy complejo que hay que favorecer y cuidar en todos sus aspectos y que precisa, además del consenso de criterios, una cuidadosa valoración cualitativa. En este sentido, es fundamental desarrollar los recursos organizativos (personales, materiales, metodológicos…) necesarios en todos los centros que escolaricen alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo.

© MELC S.A.

Para poder responder a estas necesidades tan específicas, algunas comunidades autónomas inician las primeras experiencias en Institutos de Educación Secundaria de integración preferente de TEA.

Dada la complejidad organizativa y la mayor dificultad y estructura curricular de esta etapa, es muy importante tener unos criterios claros que nos permitan dar el apoyo necesario para que los alumnos con TEA consigan superar con éxito esta etapa educativa. Estas experiencias sirven para aportar nuevos modelos de intervención que prevengan el fracaso escolar y personal de estos alumnos, así como para sensibilizar sobre la necesidad de ofrecer alternativas educativas viables y satisfactorias en la etapa de Educación Secundaria.

Una vez analizados estos planteamientos, es necesario destacar los criterios de promoción a la etapa de Educación Secundaria.

- Si existe discapacidad intelectual, esta no debe ser inferior a la franja de límite o ligero.
- El nivel de competencia curricular tiene que ser equivalente a 5º o 6º de primaria (y en casos excepcionales a 4º), al menos en las áreas básicas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.
- Haber agotado la permanencia en la etapa de Educación Primaria si ha sido necesaria.
- Aumento progresivo del tiempo y la calidad en su participación socioemocional en los diferentes espacios del centro.
- Paulatino aumento de la permanencia en el aula de referencia.
- Progresivo ajuste conductual.
- Centros escolares preferiblemente de tamaño pequeño, estructurados, con un modelo organizativo flexible y un Plan de Atención a la Diversidad que contemple los recursos personales, metodológicos y materiales necesarios.
- Un proceso de formación permanente del profesorado del centro en el tema de alumnos con TEA.

Los alumnos con TEA, al terminar la escolaridad obligatoria pueden continuar su formación. Aquellos escolarizados en centros de Educación Especial pueden seguir con programas de

© MELC S.A.

formación a la vida adulta o a un programa profesional para alumnos con necesidades educativas especiales. Por el contrario, los alumnos con TEA escolarizados en centros ordinarios pueden iniciar ciclos de formación profesional básica (para aquellos que no obtengan la titulación) y ciclos formativos de grado medio o hacer Bachillerato (para aquellos que obtengan la titulación). Añadimos, además, los siguientes indicadores de evolución individual, tanto en el paso de primaria a secundaria, como a la hora de hacer una revisión de la escolarización en secundaria.

- Mejora cualitativa de la relación social con iguales en diferentes contextos: de trabajo, de ocio, de relación socioafectiva, etc.
- Progresiva independencia con respecto al adulto y mayor normalización en la relación con este.
- Aumento del grado de autonomía en el trabajo, así como de la interiorización del sentido de la actividad.
- Incremento del grado de participación, tanto en cuanto a permanencia, como en cuanto a intervención efectiva, en las áreas curriculares, dentro del aula de referencia.

Los centros de escolarización preferente para alumnos con TEA disponen de recursos extraordinarios para dar respuesta a las necesidades de apoyo intensivo que presentan estos alumnos en el ámbito comunicativo-lingüístico.

4.6. Finalidades educativas para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo

- Ofrecer continuidad a la escolarización de estos alumnos cuando terminen la etapa de Educación Primaria con el fin de que sigan progresando en su desarrollo personal, social y académico.
- Organizar un marco psicopedagógico, metodológico y curricular que favorezca la integración de los alumnos con TEA en el contexto del centro teniendo en cuenta la atención específica que requieren para responder a sus necesidades.
- Asesorar y apoyar a las familias, facilitando información sobre distintos recursos que ofrece la comunidad (asociaciones, actividades extraescolares...) y acordando pautas comunes que favorezcan la generalización de los aprendizajes.

© MELC S.A.

- Desarrollar iniciativas investigadoras y de desarrollo profesional del equipo docente relacionadas con la experiencia, promoviendo un proceso de formación interna y continua que ayude a mejorar la respuesta educativa a los alumnos con TEA.

Actuaciones con alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo

- Conocer las características de cada uno de los alumnos con TEA que se incorporarán al centro.

- Llevar a cabo una reunión con el equipo de Educación Primaria que ha trabajado con el alumno, especialmente con tutor y profesorado de apoyo.

- Informar a las familias de este alumnado de los aspectos relevantes del centro relacionados con la respuesta educativa al alumnado con TEA, así como recabar de ellas información complementaria.

- Organizar la respuesta educativa a este alumnado: elegir grupo de referencia, planificar el modelo de apoyo, concretar los recursos personales y materiales que necesitan, y concretar la respuesta curricular.

- Facilitar la incorporación del alumno con TEA al centro. Para ello se realizará una reunión con los alumnos de la clase en la que se va a escolarizar a este alumno. Se les informará de las características más relevante de este alumno, así como la forma en la que conviene actuar en algunas situaciones.

- Intensificación de la función tutorial. Es importante que el alumno tenga a un determinado profesor o profesora como referente, con el que mantener un contacto frecuente para la planificación de tareas, potenciarla comunicación y resolver posibles dificultades que puedan surgir.

- Fomentar la tolerancia, la aceptación y el respeto en los compañeros del aula. Es conveniente ayudarles a compartir y relacionarse mejor (dar pautas de interacción a través del modelado y proporcionar explicaciones para que comprendan mejor las potencialidades del compañero).

- Establecer contextos de colaboración familia-escuela. El compromiso y apoyo familiar son decisivos para estimular la comunicación y el desarrollo de competencias sociales

© MELC S.A.

pero las familias también necesitan ser apoyadas con información, asesoramiento, formación y recursos. Es fundamental, por tanto, establecer reuniones periódicas y delimitar objetivos de trabajo conjuntos porque solo así se podrá conseguir el máximo progreso y la mayor integración para estos alumnos.

- Estimular y enriquecer habilidades especiales y áreas de interés porque su rendimiento puede ser alto y porque el alumno aprenderá mejor cuando figure en su agenda una de sus áreas de alto interés. Hay que emplear la participación, actividad y aspectos motivacionales en un área para mejorar el desarrollo y satisfacción en otras.

- Potenciar el ajuste personal y la integración y participación en el aula, interviniendo en aquellos problemas que dificultan su adaptación a la dinámica del aula (interrumpir la clase, hacer preguntas inadecuadas, tener dificultad en permanecer en su sitio y a la hora de trabajar en grupo, momentos de descontrol emocional, ansiedad). La intervención debe proporcionar apoyo emocional (mantener actitud serena y firme, estar alerta a los cambios de comportamiento que puedan indicar la existencia de estrés o frustración...) y favorecer la participación activa del propio alumno mediante la enseñanza de técnicas de autocontrol y relajación.

- Es importante también aumentar la flexibilidad en el lenguaje y mejorar su capacidad de comprensión no literal (palabras polisémicas, expresiones metafóricas, frases hechas, ironía y humor) usando ejemplos extraídos de situaciones naturales y recurriendo también al empleo de medios audiovisuales.

- Ampliar la flexibilidad cognitiva y estimular la actividad funcional y la independencia. El tutor debería ayudar al alumno a organizar y planificar las tareas diarias (por ejemplo, uso sistemático de la agenda escolar), a anticipar y preparar los cambios, y a hacer elecciones, tomar decisiones y tener control personal, hasta donde sea posible, sobre diferentes aspectos de la vida escolar. Todos estos aspectos son claves en el desarrollo de la autodeterminación.

© MELC S.A.

CONCLUSIÓN

Desde la escuela inclusiva se plantean las bases para favorecer el desarrollo integral de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la dotación de recursos por parte de las Administraciones Educativas. En concreto los alumnos que presentan un Trastorno del Espectro del Autismo, van a requerir de unos recursos materiales, espaciales y personales de difícil generalización dentro de los centros ordinarios.

Desde principios del año 2000 se están llevando a cabo en diferentes comunidades autónomas proyectos que favorezcan la inclusión de estos alumnos en los centros ordinarios, ya que en muchos casos se pueden beneficiar de dicha modalidad de escolarización. Lógicamente, estas decisiones se basarán en las necesidades propias de cada alumno, la naturaleza y gravedad de las mismas.

Los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo presentan una serie de características, como hemos visto, que hacen que requieran de una intervención singular, ajustada a dichas necesidades.

Destacar también que dicha intervención debe ser diferenciada en torno a las necesidades específicas de cada alumno y ajustada a cada momento evolutivo. De ahí la importancia de establecer la intervención desde las diferentes etapas educativas.

Por último, destacar la importancia que tiene en todo proceso educativo la colaboración y participación de la familia, ya que necesitan de orientaciones y asesoramiento especializado para poder generalizar lo aprendido y, por tanto, dotar de significatividad a todo lo trabajado desde el centro educativo.

© MELC S.A.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud Marín, F. (2003). "*Intervención Psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo.* Pirámide, Madrid.

American Psychological Association [APA]. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (3er ed.). American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association [APA]. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Asperger, H. (1944) Die „Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Archiv. für Psychiatrie und Nervenkrankenheiten, 117. (Versi6n inglesa en Frith, U. Autism and Asperger Syndrome.Cambridge: Cambridge University Press, 1991.)

Baron Cohen, S. (1995) Mindblindness. An essay on autism and theory of mind. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Baron Cohen, S., Allen, J., y Gillberg, C. (1992). *Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT*. British Journal of Psychiatry, 161, 839-843.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a 'theory of mind'? Cognition, 21, 37-46.

Brenda Smith, M. y Richard, L. S. "*Síndrome de Asperger. Guía para educadores y padres"*. Ed. Pro-ed.

Carruthers, P. & Smith, P. (1996) Theories of theories of mind. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Cuadrado P. Y Valiente S. (2005). *Niños con autismo y TGD. ¿Cómo puedo ayudarles?* Madrid: Editorial Síntesis.

Fombonne E (2005) Epidemiological studies of pervasive developmental disorders. In: Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development,

© MELC S.A.

neurobiology, and behavior (Volkmar FR, Paul R, Klin A, Cohen D (Eds.). John Wiley & Sons Inc., p. 42–69

Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33, 365-382. http://dx.doi.org/10.1023/A:1025054610557

García Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En-claves del pensamiento*, *16*(31).

Gortázar P. (1993): Implicaciones del Modelo de Enseñanza Natural del Lenguaje en la intervención de personas con autismo. El Autismo 50 años después de Kanner (1943). Actas del VII Congreso Nacional de Autismo. Salamanca: Amarú Ediciones. pp. 205-213.

Happé, F. (1998*). Introducción al autismo*. Madrid. Editorial Alianza.

Hernández Rodríguez, J. Mª. (1996). *Propuesta Curricular en el área de la comunicación y representación para alumnos con trastornos en la comunicación*. CIDE, Madrid.

Hobson, P. (1995). El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid: Alianza.

Hobson, R. P., Ouston, J. y Lee, A. (1988). Emotion recognition in autism: Coordinating faces and voices. Psychological Medicine, 18, 911-923 http://espectroautista.info/tc_piezas.html

Hobson, R.P., Ouston, J. & Lee, T. (1988) What's in a face? The case of autism. British Journal of Psychology, 79, 441-453.

Howlin, P., Baron-Cohen, S., Hadwind, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores.* Barcelona. Ediciones Ceac.

Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2.

Leslie, A.M. & Frith, U. (1988) Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. British Journal of Developmental Psychology, 6, 315-324.

Leslie, A.M. & Thaiss, L. (1992) Domain specificity in conceptual development: Evidence from autism. Cognition, 43, 225-251.

© MELC S.A.

Leslie, A.M. (1987) Pretence and representation: The origins of ”Theory of Mind”. Psychological Review, 94, 412-426.

Leslie, A.M. (1988) Some implications of pretence for mechanisms underlying the child’s theory of mind. In J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Eds.) Developing Theories of Mind. New York: Cambridge University Press.

López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, *7*(13), 157-179.

López-Ibor Aliño, J.J. (dir. Ed. Esp.) (2002): DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado*. Barcelona. Masson.

Marí, M. L., Esteve, M. I. V., & Gómez, S. L. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, *2*(1).

Martos Pérez, J. (1984). *Los padres también educan*. Guía práctica. Editado por APNA. Madrid.

Molinello Rodríguez, C. (2023). Matriz de toma de decisiones en la intervención de alumnado TEA.

Monjas Casares, M.I. (1999). *Programa de habilidades de interacción social* (PEHIS). Madrid. Editorial CEPE.

Rivière Gómez, Á. (2001). *Autismo: Orientaciones para la Intervención Educativa*. Madrid. Editorial Trotta.

Rivière Gómez, Á. Y Martos Pérez, J. (1998). *El tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas.* APNA. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Rivière, A. (2002). *IDEA: inventario de espectro del autismo.* Serie autismo. Buenos Aires.Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.

Rutter, M.; Schopler, E. (1984): *Autismo.* Madrid. Alhambra Universidad.

© MELC S.A.

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (Eds.). (1995). *Learning and cognition in autism.* Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2

Tamarit J, Equipo Cepri. Prueba Acacia. Madrid: Alcey; 1994.

Thomas, G. (2002). *El síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aul*a. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

V Encuentro sobre autismo. Jornadas internacionales (2001). *El autismo y su proyección de futuro* (2 Vol.). Comercial Sagredo. Burgos.

Valdez, D. (comp.) (2005). *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid. Editorial Machado.

Valdez, D. (coordinador) y otros (2001). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Tomos 1 y 2. Serie autismo. Buenos Aires. Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.

Wing, L. and Potter, D. (2002) *The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? Mental Retardation and Developmental Disabilities,* Research Reviews. 8(3). p. 151- 161.

Wing, L. y Everard, M. (1982). Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos. Santillana. Madrid.

Wing, L. y Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. Journal of autism and developmental disorders, 9, 11-29.

© MELC S.A.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Módulo I

1. **Las alteraciones ofrecidas por Leo Kanner en relación al comportamiento podrían resumirse en (seleccione una):**

a) Relaciones sociales, comunicación y lenguaje.
b) Relaciones sociales, comunicación y lenguaje e insistencia en la varianza del ambiente.
c) Relaciones sociales, comunicación y lenguaje, conductas ritualistas y compulsivas.
d) Relaciones sociales, alteraciones cognitivas, conductas obsesivas.

2. **¿Cuál de los siguientes indicadores permiten el diagnóstico del Trastorno del Espectro del Autismo según el DSM-5?**

a) Deficiencias persistentes en la interacción social
b) Patrones repetitivos y no restrictivos de comportamiento
c) Deterioro clínicamente no significativo en lo laboral pero sí en lo social
d) Síntomas presentes y manifestados en las primeras fases del periodo de desarrollo

3. **¿Cuál de las siguientes afirmaciones es consistente con las alteraciones en el desarrollo socioafectivo de niños con TEA según el texto?**

a) Buscan el contacto corporal con adultos y piden ayuda cuando lo necesitan.
b) Presentan sonrisa social y demuestran interés por la voz humana.
c) Suelen interactuar con sus iguales y establecer relaciones sociales fácilmente.
d) Exhiben aversión ante los cambios en sus rutinas y muestran angustia ante la frustración.

4. **¿Cuál es uno de los factores que se menciona como posible explicación del aumento progresivo en la tasa de prevalencia del Trastorno del Espectro del Autismo?**

a) Cambios en los conceptos y criterios diagnósticos.
b) Reducción en la especialización de los profesionales.
c) Uso de instrumentos menos precisos en los estudios epidemiológicos.
d) Estabilidad en los criterios diagnósticos a lo largo del tiempo.

© MELC S.A.

5. **Según la información proporcionada, ¿cuál de las siguientes opciones se menciona como una posible causa de alteraciones en la etiología del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)?**

a) Factores psicogenéticos como la falta de afecto de los padres.
b) Daño específico en el ambiente familiar del niño.
c) Anomalías genéticas y alteraciones cromosómicas.
d) Trastornos neurológicos causados por la falta de estímulos.

Módulo II

6. **¿Qué aspecto** de **la mirada suele ser una característica común en niños con Trastorno del Espectro del Autismo?**

a) Mirada prolongada y fija.
b) Mirada intensa y directa.
c) Mirada corta y de reojo.
d) Mirada evasiva constante.

7. ¿**Qué finalidad tiene la prueba ACACIA?**

a) Evaluar la función ejecutiva en niños con autismo.
b) Analizar la conducta comunicativa y social en niños con alteraciones en su desarrollo.
c) Medir la inteligencia general en personas con Trastorno del Espectro del Autismo.
d) Evaluar la severidad de los síntomas del autismo en adolescentes.

8. **¿Cuál de los siguientes no es un procedimiento de evaluación utilizado en la evaluación psicopedagógica de alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo?**

a) Observación en contextos naturales.
b) Estudio de informes y documentos aportados.
c) Análisis de producciones del alumno.
d) Evaluación mediante tests de inteligencia específicos para el autismo.

9. **¿Cuál de las siguientes no es una necesidad educativa especial relacionada con el ámbito social y emocional en alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo?**

a) Desarrollar el juego funcional y el juego simbólico.
b) Potenciar el contacto normalizado con otras personas (adultos e iguales).

© MELC S.A.

c) Mejorar la capacidad de abstracción en el ámbito cognitivo.
d) Trabajar en la disminución del autoaislamiento y desarrollar estrategias de interacción.

10. ¿Cuáles de las siguientes necesidades están relacionadas con los tipos de apoyos?

a) La asociación entre diferentes aprendizajes, la adaptación significativa del currículo y la atención individualizada.
b) La asociación entre diferentes aprendizajes, el desarrollo de la memoria comprensiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales.
c) La adaptación significativa del currículo, el desarrollo de habilidades emocionales y la atención individualizada.
d) La asociación entre diferentes aprendizajes, el desarrollo de habilidades emocionales y la atención individualizada.

Módulo III

11. ¿Desde qué enfoques podemos plantear la intervención educativa en el alumnado con TEA?

a) Desde un enfoque evolutivo y un enfoque sistémico.
b) Desde un enfoque evolutivo y un enfoque pedagógico.
c) Desde un enfoque sistemático y un enfoque pedagógico.
d) Desde un enfoque evolutivo y un enfoque sistemático.

12. ¿Cuál de los siguientes objetivos está relacionado con el área cognitiva?

a) Comunicar emociones y pensamientos propios y comprender los de los demás.
b) Aprender a entender las demandas del entorno.
c) Adquirir y desarrollar pautas de imitación.
d) Identificar situaciones de peligro.

13. ¿Cuándo se adquiere normalmente la Teoría de la Mente en los seres humanos?

a) Al nacer.
b) Entre los 1 y los 2 años.
c) Entre los 3 y los 4 años.
d) Después de los 5 años.

© MELC S.A.

14. ¿Cuál es la hipótesis principal sobre la relación entre la Teoría de la Mente y el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)?

a) La Teoría de la Mente es innata en los niños con TEA.
b) La ausencia de Teoría de la Mente es la causa principal del TEA.
c) El TEA se debe a un exceso de Teoría de la Mente.
d) El TEA no está relacionado con la Teoría de la Mente.

15. ¿Por qué se considera importante la estructura temporal en la metodología TEACCH?

a) Limita la cantidad de distractores visuales.
b) Minimiza la necesidad de procesamiento auditivo.
c) Favorece la organización mental y la sensación de seguridad en los alumnos.
d) Porque los alumnos con TEA no pueden comprender el concepto de tiempo.

Módulo IV

16. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es correcta en relación con la Programación de Aula para alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo?

a) La Programación de Aula solo considera las necesidades generales del grupo-clase.
b) Los planes de actuación para estos alumnos deben elaborarse únicamente con la participación del profesor puesto que es el que la desarrollará en el aula.
c) La recogida de información previa, incluyendo evaluaciones del desarrollo evolutivo, es esencial para planificar la intervención.
d) Las entrevistas con los padres no son relevantes para la Programación de Aula en estos casos.

17. En el contexto de aulas específicas para alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), ¿cuál es un principio fundamental del Programa TEACCH utilizado en la intervención?

a) Fomentar ambientes complejos para estimular la adaptación.
b) Mantener la variabilidad en la disposición física del aula para promover la flexibilidad.
c) Crear ambientes predecibles y anticipables.
d) Evitar horarios con actividades y relaciones definidas para fomentar la espontaneidad.

© MELC S.A.

18. En el área de crecimiento en armonía, ¿cuál es un objetivo relacionado con la autonomía personal de los niños en Educación Infantil?

a) Aprender roles y responsabilidades de los miembros del grupo social.
b) Desarrollar habilidades perceptivo-motrices para producciones plásticas.
c) Progresar en la adquisición de hábitos relacionados con la seguridad y el aseo.
d) Observar de forma activa el entorno generando interpretaciones.

19. ¿Cuáles son algunos prerrequisitos para la enseñanza de la lectoescritura en la etapa de Educación Primaria para alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo?

a) Capacidad de discriminación visual, nivel intelectual inferior a un CI de 40.
b) Desinterés en el material gráfico.
c) Capacidad de discriminación visual, nivel intelectual superior a un CI de 40, e interés en el material gráfico.
d) No hay prerrequisitos específicos.

20. ¿Por qué algunos alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo pueden enfrentar dificultades al pasar de la Educación Primaria a la Educación Secundaria?

a) Principalmente debido a las áreas socioemocionales, no a los aspectos académicos o comunicativos.
b) Por falta de capacidad intelectual.
c) Principalmente debido a las áreas socioemocionales y comunicativas, no a los aspectos académicos.
d) Porque los contenidos entre 6º de Primaria y 1º de la ESO son similares y no representan un desafío.

© MELC S.A.

TAREAS

Tarea 1

Situación práctica:

En un centro de Educación Infantil y Primaria se ha detectado un caso de un alumno que presenta características compatibles con Trastorno del Espectro del Autismo. A espera del diagnóstico concluyente, se decide poner en marcha un proceso de evaluación para determinar las necesidades educativas especiales que este alumno presenta y de esta forma poder adaptar la respuesta educativa. Concreta de forma exhaustiva qué variables habrá que evaluar en profundidad para poder tomar decisiones adecuadas con respecto a la planificación de la intervención. Puedes elegir el curso escolar del alumno.

Esta tarea consistirá en identificar la importancia de evaluar y detectar las necesidades del alumno para poder tomar decisiones curriculares y organizativas. Para ello será necesario destacar la importancia de valorar aspectos del alumno relacionados con su historia personal y del funcionamiento actual en todas las áreas del desarrollo, así como su nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje. Además será necesario conocer la importancia de evaluar los contextos de interacción del alumno así como los instrumentos y técnicas más adecuados en cada caso.

La extensión debe ser entre 200 y 300 palabras.

Tarea 2

Situación práctica:

Nos encontramos a principio de curso y desde el centro se nos solicita que planifiquemos la intervención con un alumno que presenta Trastorno del Espectro del Autismo. Tenemos que concretar las medidas de atención a la diversidad que se van a poner en marcha para satisfacer las necesidades de este alumno y concretar en qué áreas del currículo será necesario realizar adaptaciones curriculares de forma prioritaria y sobre qué contenidos más exactamente. Puedes elegir el curso escolar del alumno.

Esta tarea consistirá en planificar cómo se va a llevar a cabo la intervención con este alumno determinando los objetivos, competencias, contenidos y metodología más adecuados. Para ello será necesario tener en cuenta las necesidades educativas especiales que presentará el alumno

© MELC S.A.

destacando aquellas relacionadas con la comunicación y el lenguaje, la relación social y los comportamientos restringidos y estereotipados.

La extensión debe ser entre 200 y 300 palabras.

Tarea 3

Situación práctica:

En un centro de Educación Infantil y Primaria se plantea la necesidad adaptar los espacios y tiempos para responder a las necesidades de dos alumnos que presentan Trastorno del Espectro del Autismo. Determina cómo se llevará a cabo esta organización destacando los materiales más adecuados para ello y la importancia de utilizar claves visuales tanto en el aula como en el centro para favorecer la organización de dichos espacios. Puedes elegir el curso escolar de los alumnos.

La extensión debe ser entre 200 y 300 palabras.

© MELC S.A.

ANDALUCÍA - ARAGÓN - ASTURIAS - C. LEÓN - CANARIAS - CANTABRIA
C. MANCHA - BALEARES - CATALUÑA - MADRID - GALICIA - LA RIOJA - MURCIA
EXTREMADURA - CEUTA-MELILLA - NAVARRA - PAÍS VASCO - C. VALENCIANA

magister

Líder en Aprobados con Plaza

Desde 1952 formando al profesorado

Másteres - Grados - Menciones - Oposciones - Cursos

www.magister.es **info@magister.es** **912.986.418**